

**UNIR – Universidade Federal de  
Rondônia**

**Mestrado Acadêmico em Letras**

**Campus Porto Velho – RO**

Valdecir Aparecido da Silva

**AUTORIA E ARGUMENTAÇÃO NOS  
TEXTOS DOS ALUNOS DO 3º ANO-A DA  
ESCOLA JUSCELINO K. DE OLIVEIRA–  
ALTA FLORESTA D'OESTE – RO**

Porto Velho – RO  
2014

VALDECIR APARECIDO DA SILVA

**AUTORIA E ARGUMENTAÇÃO NOS  
TEXTOS DOS ALUNOS DO 3º ANO-A DA  
ESCOLA JUSCELINO K. DE OLIVEIRA–  
ALTA FLORESTA D'OESTE – RO**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Letras – UNIR – Universidade Federal de Rondônia- Porto Velho, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Linha de pesquisa:** Estudos descritivos e aplicados de Línguas e Linguagens

**Orientadora:** Profa. Dra. Marília Lima Pimentel

PORTO VELHO – RO  
2014

VALDECIR APARECIDO DA SILVA

**AUTORIA E ARGUMENTAÇÃO NOS  
TEXTOS DOS ALUNOS DOS 3º ANO-A DA  
JUSCELINO K. DE OLIVEIRA– ALTA  
FLORESTA D'OESTE – RO:**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Mestrado acadêmico em Letra – UNIR – Universidade Federal de Rondônia- Porto Velho, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Linha de pesquisa:** Estudos descritivos e aplicados de Línguas e Linguagens

**Orientador:** Profa. Dra. Marília Lima Pimentel

Data da defesa: 23/03 /2015

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Presidente e Orientador:** Prof. Dra.Marília Lima Pimentel Cotinguiba

**Membro Titular:** Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba

**Membro Titular:** Prof. Dr. Élcio Aloisio Fragoso

**Local:** Porto Velho - RO

Dedico este trabalho à minha esposa Eva e à minha filha Évylin, pela compreensão em minhas ausências e pelo entendimento do sonho alheio. Aos meus pais Santo e Ermínia, a meus irmãos pela contribuição em boa parte do início da caminhada que não é de agora. À minha sogra Nadir pelo sacrifício da mudança.

L'âge d'or  
(Renato Russo)

Aprendi a esperar mas não tenho mais certeza  
Agora que estou bem, tão pouca coisa me interessa  
Contra minha própria vontade sou teimoso, sincero  
E insisto em ter vontade própria

Se a sorte foi um dia alheia ao meu sustento  
Não houve harmonia entre ação e pensamento

Qual é o teu nome? Qual é o teu signo?  
Teu corpo é gostoso, teu rosto é bonito  
Qual é o teu arcano? Tua pedra preciosa?  
Acho tocante acreditar nisso

Já tentei muitas coisas, de heroína a Jesus  
Tudo o que já fiz foi por vaidade  
Jesus foi traído com um beijo  
Davi teve um grande amigo  
E não sei mais se é só questão de sorte

Eu vi uma serpente entrando no jardim  
Vai ver que é de verdade dessa vez  
Meu tornozelo coça, por causa de mosquito  
Estou com os cabelos molhados, me sinto limpo

Não existe beleza na miséria  
E não tem volta por aqui,  
Vamos tentar outro caminho  
Estamos em perigo, só que ainda não entendo  
É que tudo faz sentido

E não sei mais se é só questão de sorte  
Não sei mais, não sei mais, não sei mais...

Oh, oh  
Lá vem os jovens gigantes de mármore  
Trazendo anzóis na palma da mão  
Não é belo todo e qualquer mistério?  
O maior segredo é não haver mistério algum.

## AGRADECIMENTOS

A Deus senhor das linguagens, dos códigos e das metáforas, que me proporcionou as oportunidades, as condições, as garantias... as bênçãos, obrigado Senhor;

à minha orientadora, professora Dra. Marília Pimentel, atenta, solícita e sobretudo determinante, que guiou-me onde eu não iria sozinho, meus profundos agradecimentos;

à professora Dra. Nair F. Gurgel do Amaral, que me apoiou, ajudou-me mostrando que a sabedoria está perto quando se olha nos olhos;

à professora Dra. Socorro Beltrão, que mostrou-me o espelho às avessas;

à professora Dra. Odete Burgeile, que interessada em nossos avanços, ajudou-nos sobremaneira;

à professora Dra. Carla Martins, que sempre decidida a contribuir com presteza e carinho foi importantíssima;

ao professor Dr. Miguel Nenevé, que de maneira clara trouxe-nos o pertencimento necessário;

à professora Dra. Sônia Sampaio, que incisiva e direta contribuiu;

aos colegas de turma pela cooperação, amizade e ajuda;

ao Gilmar Giacomini e Maria Helena Roque, pelo incentivo e desprendimento;

à EEEFM Juscelino K. de Oliveira, pela contribuição com o *corpus* da pesquisa;

aos colegas da EEEFM Juscelino K. de Oliveira, pelos ensinamentos e amizade;

aos amigos Mara e Welmeson, que sempre, quando solicitados, contribuíram;

à Prof. Dra. Cristina Borges, por acreditar e apoiar.

## RESUMO

Esta dissertação pretende analisar os textos dissertativos-argumentativos de alunos concluintes do Ensino Médio em 2011. Propõe-se para esta análise reunir um por vinte textos, que usa-se para mostrar algumas estratégias retóricas discursivas utilizadas, em um segundo momento, procura-se localizar nos textos os indícios de presença ou indícios de ausência de autoria para se investigar os procedimentos de constituição de autoria. A pesquisa compõe-se de um apanhado histórico do Ensino Médio no Brasil, de um levantamento sobre a circulação de textos na escola e de estudos sobre avaliação por competência e resultados do ENEM e também, estudos sobre a argumentação clássica e a nova argumentação e sobre a subjetividade em Foucault, Bakhtin e Pêcheux. Para fundamentar esta pesquisa usou-se os princípios teóricos que norteiam a construção da argumentação destacando as estratégias discursivas para a efetivação do acordo com os leitores, propostas por Perelman e Olbrechts-Tyteca em *A Nova Retórica*. Também tem-se a contribuição teórica da Análise do Discurso para conceitos como: discurso, formação discursiva e formação ideológica, além dos enfoques da teoria bakhtiniana sobre intersubjetividade, da teoria Foucaultiana sobre a função-autor e alguns princípios de Pêcheux a respeito da forma-sujeito e a interpelação ideológica. Estabelece-se de maneira conclusiva a ausência da disputa pelo objeto discursivo, e uma estreita relação entre o domínio das estratégias retóricas discursivas e a facilidade de se ocupar uma posição discursiva de autor.

**Palavras – Chave:** Sujeito, dissertativo-argumentativo, autoria, argumentação, indícios de autoria, estratégias discursivas.

## **ABSTRACT**

This thesis aims to analyze the texts dissertatives - argumentative texts of students graduating from high school in 2011. It is proposed for this analysis gather a corpus composed of twenty texts, which is used to show some discursive rhetorical strategies used in a second moment, Seeking locate texts in the evidence of the presence or absence of written evidence to investigate the procedures of establishing authorship. The research also consists of a historical overview of high school in Brazil, a survey on the circulation of texts in school and evaluation studies for competence and results ENEM and studies on the classical argument and the new argument and about subjectivity in Foucault, Bakhtin and Pecheux . To support this research used the theoretical principles guiding the construction of argumentation emphasizing the discursive strategies for the realization of the agreement with the readers, proposed by Perelman and Olbrechts - Tyteca in *The New Rhetoric*. Also has the theoretical contribution of discourse analysis to concepts such as discourse, discursive formation and ideological formation, beyond the approaches of Bakhtin's theory of intersubjectivity, of Foucaultian theory about the author-function and some principles regarding the formation Pêcheux subject and ideological interpellation. Settles conclusively the absence of contention for the discursive object, and a close relationship between the realm of the discursive and rhetorical strategies the facility to occupy a discursive position of the author.

**Key-word:** Subject, dissertative-argumentative, authorship, arguments, evidence of authorship, discursive strategies.



## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	10
2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	14
2.1 Contexto Histórico do Ensino Médio.....	14
2.2 Avaliação por Competências .....	19
2.3 A Redação do ENEM .....	23
2.4 Os Resultados do ENEM.....	25
3 ARGUMENTAÇÃO .....	30
3.1 A Argumentação Clássica .....	30
3.2 A Nova Argumentação .....	34
3.3 Estratégias Discursivas .....	37
3.4 A Enunciação.....	44
4 AUTORIA .....	52
4.1 A Função-autor e o Lugar Social .....	52
4.2 O Autor-criador e a Intersubjetividade .....	57
4.3 A Forma-sujeito e a Interpelação Ideológica .....	62
5 OS TEXTOS EM ANÁLISE: ARGUMENTAÇÃO E INDÍCIOS .....	68
5.1 Os textos no contexto escolar .....	68
5.2 Metodologia e Corpus .....	71
5.3 Análise do corpus .....	74
6 CONSIDERAÇÕES.....	90
7 REFERÊNCIAS .....	92

## 1 INTRODUÇÃO

Embasado pelos pressupostos teóricos sobre a Argumentação principalmente em Chaim Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e nos trabalhos sobre a subjetividade de Foucault, Bakhtin e Pêcheux, este trabalho tem como objetivos analisar a organização argumentativa e a constituição de autoria nos textos dissertativos-argumentativos dos alunos do 3º ano A da EEEFM Juscelino K. de Oliveira da Cidade de Alta Floresta d'Oeste-RO.

A escolha pelos textos de alunos do Ensino Médio, especificamente do 3º ano, deu-se pelo fato de nossa experiência de trabalho evidenciar as dificuldades que os alunos apresentam quando são solicitados a produzir textos dissertativos. Isso acontece, sobretudo porque o Exame Nacional do Ensino Médio avalia competências e habilidades de escrita, a partir de um texto escrito no gênero dissertativo-argumentativo. Assim, os estudantes do último ano do Ensino Médio ficam, não raro, frustrados ao se depararem com os problemas de escrita, entram num dilema do pouco tempo para sanar todas as dificuldades encontradas. Nossa intenção, por conseguinte, é analisar os textos dos alunos do ponto de vista da argumentação e dos indícios de autoria.

Desse modo, a partir do estudo do exame detido das estratégias argumentativas e de autoria nas redações, podemos refletir sobre a produção e circulação de textos na escola, com vistas a contribuir para que a escola possa preparar melhor os alunos do Ensino Médio.

Em Rondônia, e especificamente em Alta Floresta d'Oeste, as notas alcançadas pelos alunos em exames de avaliação nacional (ENEM) mostram que o direcionamento dos órgãos gestores, postura da escola, trabalho dos professores e envolvimento dos alunos nas propostas de produção de textos, são situações que merecem algumas reflexões e necessitam de investigações no sentido de contribuir para que as escolas favoreçam à formação de leitores e autores críticos capazes de serem autores de textos melhores, cidadãos conscientes e preparados para o enfrentamento social que os conhecimentos sobre a argumentação e a persuasão proporcionam, e consequentemente, alcancem melhores resultados nos exames propostos pelo Ministério da Educação.

A análise proposta se pautará na determinação de algumas estratégias discursivas principais da argumentação para assim tentar definir uma estrutura básica dos textos analisados, além de refletir sobre a constituição da autoria, verificando a presença ou ausência dos indícios de autoria. Para os aspectos da argumentação, poderemos seguir algumas recomendações de Pimentel (2014):

Para analisar as estruturas discursivas é necessário partir da observação da enunciação e da manifestação de valores essenciais do texto. O exame da questão dos gêneros, por conseguinte, deve considerar as projeções da enunciação no enunciado, os recursos persuasivos utilizados pelo enunciador tendo em vista a manipulação do enunciatário e o processo de cobertura das estruturas abstratas por meio de figuras. (p.70)

No que se refere à metodologia, foram analisados vinte textos dissertativos-argumentativos produzidos no dia 25-11-2011, por alunos do 3º Ano A da EEEFM Juscelino K. de Oliveira da Cidade de Alta Floresta d'Oeste-RO como parte avaliativa do bimestre. O método de análise consistiu-se em duas etapas. Na primeira, com o objetivo de embasar teoricamente as técnicas retóricas discursivas e de expor algumas das possibilidades de organizações que os alunos poderiam utilizar, preocupamo-nos em destacar algumas das principais estratégias discursivas, tais como: o uso das definições; a regra de justiça ou argumentos de reciprocidade; o estabelecimento de relações entre o todo do objeto e suas partes; argumentos de comparação ou analogia; o vínculo causal; argumento pragmático; argumento de autoridade; argumentação pelo exemplo; pares filosóficos. Para em seguida verificar quais e com que frequência são utilizadas. Na segunda etapa estabelecemos dois quadros, um relacionando argumentos a favor e contra a proibição do uso de celular e outro quadro composto de indícios de ausência de autoria e indícios de presença de autoria, a análise baseará no confronto dos recortes dos textos dos alunos com os itens dos quadros.

A partir do corpus em questão a presente pesquisa pretende comprovar algumas hipóteses, quais sejam: argumentação pode ser conseguida por meio da organização de estratégias discursivas; os textos dissertativos-argumentativos produzidos pelos alunos seriam projeções de lugares sociais pré-definidos; a pouca convivência dos alunos com textos que privilegiam o embasamento em argumentos sólidos dificultaria o desenvolvimento da argumentação eficiente; os alunos produtores dos textos analisados teriam dificuldades em assumir a posição-autor; haveria relação estreita entre as dificuldades de organizar a argumentação e a dificuldade de se colocar como autor; o momento histórico Ensino Médio (contexto escolar) definiria o sujeito-aluno e por consequência uma pretensa autoria nos textos dissertativos-argumentativos.

No que concerne ao conteúdo das partes constituintes desta dissertação, adotaremos a seguinte organização. A segunda seção intitulada O Ensino Médio no Brasil, está dividida em quatro subitens. No primeiro subitem, Contexto Histórico do Ensino Médio, traremos um levantamento histórico da educação brasileira focalizando no Ensino Secundário, com o objetivo de mostrar o percurso de uma educação que se iniciou aristocrática e termina dualista

com um Ensino Médio ainda em transformação. No segundo, A Avaliação por Competências, agora já sob a tutela das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e dos parâmetros curriculares para o Ensino Médio, abordaremos o funcionamento das avaliações por competências, em especial o instrumento ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio. No terceiro subitem, A Redação do ENEM, falaremos das redações na prova do ENEM e dos seus reflexos nos trabalhos com textos em sala de aula. No quarto, Os Resultados do ENEM, interessa-nos os resultados do ENEM, que de início como um critério para avaliar o perfil de saída dos concluintes do ensino médio, aos poucos, tornou-se critério para ingresso nas universidades públicas, quesito de acesso ao crédito estudantil nas faculdades particulares e por último como instrumento que certifica a conclusão do ensino médio.

A terceira seção, Argumentação, também é composta por quatro subitens, sendo o primeiro, A clássica argumentação, dedicado à retomada de alguns aspectos da argumentação clássica em especial ao trabalho de Aristóteles (384 -322 a.C.), A Arte Retórica e a Arte Poética. O segundo subitem, A Nova Argumentação, recorreremos entre outros, aos autores Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca em Tratado de Argumentação – A Nova Retórica, que tomaremos como suporte teórico para análise do corpus. O terceiro subitem, Estratégias Discursivas, ainda utilizando Perelman e Olbrechts-Tyteca, trataremos da construção da argumentação destacando algumas estratégias utilizadas para a efetivação do acordo com os leitores. No quarto subitem, A Enunciação, levantaremos algumas teorias sobre a enunciação, em destaque as que a tratam como possibilidade que o indivíduo tem de transformar a língua em discurso, Charaudeau e Maingueneau (2012) tratam da enunciação como “o pivô da relação entre língua e o mundo: por um lado, permite representar fatos do enunciado, mas, por outro, constitui por si mesma um fato, um acontecimento único, definido no tempo e no espaço.” (p.193)

A quarta seção, intitulada Autoria, traz em seu primeiro subitem, A função-autor e o Lugar Social, um pouco das considerações de Foucault e de outros teóricos sobre função e o lugar social ocupado pelos produtores dos discursos. O segundo subitem, O Autor-criador e a Intersubjetividade, baseado nos conceitos de autoria de Bakhtin principalmente as dimensões às quais se relaciona: dimensão histórica, a dialógica, a valorativa e a ideológica. O terceiro subitem, A Forma-sujeito e a Interpelação Ideológica, concentraremos em Pêcheux e outros autores que veem que os indivíduos são interpelados em sujeitos pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes.

Na quinta seção, Autoria e Argumentação nos textos, é composto de três subitens, sendo o primeiro, A Circulação de Textos na Escola, nele mostraremos alguns aspectos de como os textos são produzidos e como são reconhecidos no contexto escolar. No segundo

subitem, O *Corpus*, definiremos o *corpus* a ser analisado, expondo os textos de apoio e a chave de correção utilizada pelo professor da turma, percebendo a tentativa dos professores em procurar desenvolver uma atividade que se adequasse ao formato solicitado pelo ENEM. O terceiro subitem, Análise dos Textos, neste empreenderemos a análise dos textos com dois objetivos, o primeiro de perceber como os alunos organizam a argumentação em seus textos, verificando ocorrência, constância e padrão de uso das principais estratégias discursivas, outro objetivo é tentar descobrir a partir de qual lugar os alunos produziram seus textos, investigando a presença e ausência dos indícios de autoria.

## 2 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A educação no Brasil tem como marca histórica o favorecimento de uma determinada classe da sociedade em detrimento de uma grande maioria, para esclarecimentos sobre esta diferença que transformada na dualidade estudo-trabalho e em um breve apanhado histórico teremos como apoio as informações históricas de Nascimento (2007) em, Ensino Médio no Brasil: Determinações Históricas e também de Kuenzer (1997)em, O Ensino de 2º grau: O trabalho como princípio educativo e Kuenzer (2000a)em Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.

Além das determinações expostas nos documentos oficiais, contribuirão as críticas á avaliação por competências de Saviani (2000) em, Saber escolar, currículo e didática e Saviani (2003) em, Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Teremos também Andrade e Soida (2012) questionando o uso dos *ranking* das escolas baseado nos resultados do ENEM.

### 2.1 Contexto Histórico do Ensino Médio

A abordagem cronológica e pontual que traremos por boa parte desta seção não é um caso de desconsideração pelo materialismo histórico de Marx e Engels, principalmente porque vemos que pela sua concepção, o seu método de estudo e de conhecimento dos fenômenos da natureza é dialético, e a sua interpretação, o seu conceito, a sua teoria dos fenômenos da natureza é materialista. Aplicar o materialismo histórico é utilizar as teses do materialismo dialético ao estudo da vida da sociedade e dos seus fenômenos, ao estudo da sociedade e da sua história.

O apanhado da história do Ensino Médio que mostraremos a seguir considera também as características do materialismo dialético marxista trazidas no ensaio de I. V. Stálin de 1938.

A primeira é a interligação dos objetos e fenômenos, as mudanças ocorridas na educação estiveram interligadas e interdependentes com inúmeras outras, a escolha feita por nós foi de maneira arbitrária e principalmente didática. A segunda característica do materialismo dialético é a questão de ver a sociedade como um estado de um permanente movimento e mudança, de incessante renovação e desenvolvimento, onde há sempre algo que surge e se desenvolve e algo que se destrói e se extingue. Para Stálin (1938):

o método dialético exige que os fenômenos sejam considerados não só do ponto de vista do seu relacionamento e condicionamento recíprocos, mas também do ponto de vista do seu movimento, das suas mudanças e do seu desenvolvimento, do ponto de vista do seu surgimento e da sua extinção (p.3)

A pesquisa levantada por nós traz justamente as mudanças expressadas na característica acima, a situação do Ensino Médio nunca esteve estável, quando parecia estar estável começava a desvanecer-se.

A terceira característica é a que considera os objetos e fenômenos como num sempre “desenvolver”, Conforme Stálin (1938), o método dialético entende que o processo de desenvolvimento deve ser entendido como um movimento progressivo, um movimento ascendente, como a passagem do estado qualitativo antigo para um estado qualitativo novo, como um desenvolvimento do simples para o complexo, do inferior para o superior, para o Ensino Médio no Brasil, traremos a comprovação desta situação.

A última das características abordadas por Stálin (1938) seria complementar á terceira, o escritor fala das contradições internas nos fenômenos e objetos, para ele o desenvolvimento citado anteriormente não ocorre de forma harmoniosa, mas sim através da revelação das contradições inerentes aos ao movimento histórico, em nosso caso específico observamos a luta de opostos para a implementação das várias reformas educacionais.

O Brasil por quase quatro séculos foi uma economia exportadora de produtos agrícolas com o trabalho escravo como sustentáculo dessa produção, via-se de um lado uma maioria de indivíduos sem direitos básicos como integridade de pessoa, liberdade, igualdade e logicamente sem direito à propriedade, e do outro lado uma elite privilegiada detentora dos meios de produção. A educação no Brasil durante o período colonial e imperial, como parte importante de uma estrutura baseada em uma luta desigual de classes, procurou favorecer a formação intelectual de uma determinada classe da sociedade. Tinha-se basicamente uma formação a qual predominava a visão humanista e elitista com a finalidade de preparar tal classe para o exercício das profissões liberais e das atividades político burocráticas.

Neste início a educação assumia um caráter de distinção social, ou seja, capaz de dar *status*, apenas aos representantes das famílias aristocráticas as quais gozavam desse privilégio conseguido por meio da oferta pelos jesuítas do nível secundário chamado de curso de Letras e do curso de Filosofia e Ciências. No princípio do século XIX com a expulsão dos jesuítas vários estabelecimentos que ofertavam o ensino secundário foram fechados, com isso praticamente a educação formal deixou de existir no país, deixando desamparados os filhos das classes dominantes.

A mudança de tal situação ocorreria com a chegada em 1808 da família real portuguesa, ainda não seria uma mudança ideológica, pois o que surgiu, naquele momento, foi a preocupação com a formação de uma elite que acompanhou a família real e que dirigiria o país elevado agora à condição de reino unido.

Algumas mudanças provocaram uma transformação deste quadro apresentado, sendo elas, o processo de abolição da escravidão e por consequência a introdução de mão-de-obra imigrante e do trabalho assalariado, a proclamação da República, o início da industrialização e a ampliação e expansão das influências externas do capitalismo internacional.

Mesmo com essas transformações, no fim do século XIX e começo do XX, a educação brasileira não sofria mudanças significativas, o Brasil ainda era uma sociedade agro exportadora onde o estado representava os interesses oligárquicos dos grandes fazendeiros principalmente do setor cafeeiro e de uma pequena elite urbana. De acordo com Nascimento (2007)

Apesar das transformações econômicas e políticas do final do século XIX e no início do XX, elas demoraram a refletir em mudanças significativas para o ensino secundário. Em 1889, a mudança do regime político do país para o regime republicano, iniciou uma fase de quatro décadas caracterizada pelos conflitos econômicos e políticos entre os grupos dominantes, ligados à agro-exportação e os grupos vinculados às atividades urbano-industriais (p. 79).

Neste período republicano inicial (1889-1930), o princípio do desenvolvimento da industrialização para substituir as importações provoca mudanças no sistema político oligárquico, que mesmo não sendo substanciais, levaram o Estado a funcionar como mediador para reivindicações de vários grupos de interesses que ganharam espaço.

Datam dos períodos posteriores a 1930 as mudanças estruturais como a industrialização, a urbanização, o desenvolvimento da sociedade de classes e o aumento da mobilidade social, que fariam o Brasil trilhar novos rumos políticos, econômicos e também educacionais. Na educação, de acordo com Nascimento (2007), trata-se de um novo tempo:

O período que inicia com a ‘Revolução de 30’, caracterizado como o ‘despertar da sociedade brasileira’, foi marcado pelas lutas ideológicas sobre as formas de condução do governo. No setor educacional, essas lutas foram travadas entre os grupos dos renovadores da educação, os ‘pioneiros’, na defesa da escola pública, laica, gratuita e obrigatória e os ‘conservadores’ representados pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa (católica), diferenciada para cada sexo, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação, etc..(p.80).



Pelo caminho trilhado pela educação, pós 1930, percebemos que as ideias renovadoras do grupo chamado de “escolanovistas” formado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles, Armanda Álvaro Alberto, ganharam mais espaço nas políticas nacionais de educação. Ideias como: uma escola comunitária que explorasse a capacidade e a vontade individual de cada aluno; uma educação pública gratuita mista, laica e obrigatória sob a responsabilidade do Estado; criação de pequenas comunidades e grupos de interesse comuns; reorganização da didática; educação integral (intelectual, moral, física), educação ativa, educação prática (trabalhos manuais, exercícios de autonomia, vida no campo) centrada no aluno.

Considerando a série de reformas tentadas na educação e especificamente no Ensino Médio percebe-se a expressão de um dualismo entre ensino e trabalho que fundamenta a divisão social do trabalho, para distribuir as pessoas nas funções intelectuais e manuais, conforme sua origem de classe em escolas diferentes e adequadas. Saviani (2003) percebendo esta dualidade assinala, “e surgiu a Escola Nova, que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares” (p.40). Ou seja, é histórica a vulnerabilidade do Ensino Médio às desigualdades sociais. Mais adiante Saviani (2003) fala de uma mudança de postura da educação provocada pela Escola Nova, “com o escolanovismo, o que ocorreu foi que a preocupação política em relação à escola refluíu. De uma preocupação em articular a escola como um instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano tecnico-pedagógico.”(p.56)

Para Kuenzer (2000a), a história das políticas educacionais para o Ensino Médio mostra muito das determinações presentes na relação capital-trabalho, fundamentadas na estrutura produtiva:

[...] a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas (p.13).

Em um breve resumo, nos próximos parágrafos, explanaremos as reformas educacionais que procuraram estruturar o Ensino Médio, veremos que muitas delas reproduziram o afirmado na citação acima, para este objetivo tomaremos como base o trabalho de Julio Alejandro Quezada Jélvez (2013), A pesquisa como princípio pedagógico no

Ensino Médio, parte da obra, Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática.

A reforma chamada de Francisco Campos através do Decreto nº 18 890/31 procurou organizar e modernizar o ensino secundário nacional em profissional e comercial, mas de acordo com Jélvez (2013):

essa reforma não rompeu com a tradição de uma educação voltada para as elites e setores emergentes da classe média, pois foi concebida para conduzir os estudantes para o ingresso nos cursos superiores, cujo acesso estabelecia exigências que a grande maioria da população em todo o território não tinha condições de atender (p.118).

A próxima reforma, a chamada reforma Capanema em 1942-1946 composta pelo conjunto de Leis Orgânicas da Educação Nacional, seguiu ideologicamente a antecessora privilegiando de um lado as necessidades da economia industrial e da sociedade urbana para o ensino profissional e do outro lado as elites que conduziriam o país com o ensino secundário. Nascimento (2007) reforça a ideia sobre a questão ideológica, para ele “trata-se de um reforma elitista e conservadora que consolidou o dualismo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares.” (p.81)

A Lei Federal nº 1076/50 foi uma tentativa de unir este dois tipos de ensino, já que ela permitia a equivalência entre os estudos acadêmicos e os profissionais e também que os concluintes dos cursos profissionais entrassem no nível superior, isso claro se comprovassem o nível de conhecimento considerado necessário.

Na década de 1960, um marco educacional importante foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 4024/61), que estruturou o Ensino Médio (ginasial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos abrangendo os antigos secundário e profissional). O governo militar tinha uma visão utilitarista da educação ao pretender relacionar sistema educacional com mercado de trabalho, implementava reformas populistas para receber frutos eleitorais. Promovia a aceleração da industrialização por meio do endividamento externo prometendo recompensas à população. Para Nascimento (2007) tratava-se de uma estratégia chamada de “tripé ideológico de sustentação de política educacional, era constituído, pois, pela doutrina da segurança nacional, pela teoria do capital humano e por correntes de pensamento cristão conservador” (p. 83).

Nos anos 70 tem-se a promulgação da Lei nº 5692/71 e com ela reformas decisivas para o Ensino Médio, ela reformou os 1º e 2º graus e deu conta do protótipo educacional para

as redes municipal, estadual, federal e privada. Fixou as diretrizes e bases e deu outras providências. Jélvez (2013) destaca três pontos relevantes da citada lei:

1) extensão do Ensino Primário obrigatório de quatro para oito anos (art. 8) gratuito em escolas públicas (art. 20), e Ensino Médio de três anos; 2) definição de um núcleo comum de matérias obrigatórias em todo o território nacional e um leque de matérias optativas de escolha dos alunos (definidas pelas escolas); 3) profissionalização do Ensino Médio, possibilitando que a qualificação para o trabalho se tornasse uma meta, e não apenas um ramo da escolaridade (p.121).

Pontos esses, entre outros, que tentaram articular o projeto de 2º grau promovido pela reforma de ensino da referida lei. A articulação e pretensa homogeneização foram prejudicadas em razão dos problemas estruturais e conjunturais do sistema de ensino (condições das escolas, formação de profissionais, oferta de vagas). Segundo Nascimento (2007), o objetivo em pretender dar uma habilitação profissional aos concluintes do 2º grau era com a função social de conter o aumento da demanda de vagas aos cursos superiores e satisfazer a frustração da falta de uma habilitação profissional.

O Parecer n.º 45/72, numa tentativa de “consertar” o engano de que toda escola de 2º grau conseguiria oferecer uma formação profissional aos concluintes, recolocou a dualidade da educação, substituindo a formação pela habilitação profissional, assim conforme Kuenzer (1997), o 2º grau passava a oferecer “uma formação mais abrangente, possibilitando uma visão ampla do mundo e uma adaptação mais fácil às mudanças ocorridas no âmbito do trabalho, através do domínio das bases científicas de uma profissão.” (p.19).

O Parecer 76/75, define melhor o termo ‘habilitação’ que deixa de ser entendido como preparo para o exercício de uma ocupação, passando a ser considerado como “o preparo básico para a iniciação a uma área específica de atividade” (BRASIL, 1975). O que poderia ser entendido como um retrocesso à década de 60.

Nos anos 80 e 90, tem-se a promulgação da Carta Constitucional do Brasil, em 1988, que trouxe novas configurações à sociedade brasileira, pois proporcionou condições institucionais para as tão sonhadas e discutidas mudanças na educação, que após longo processo de discussões e debates finalmente, em 1996, promulga-se a LDBEN n.º 9394/96. Para Nascimento (2007), a nova LDB foi decepcionante para as aspirações da maioria dos educadores, pois “ela caracteriza-se por ser minimalista e por sua flexibilidade produzida para adequar-se aos padrões atuais de desregulamentação e privatização. Ela não obriga o Estado a assumir suas responsabilidades com a escola, mas não impede que este aplique seu próprio projeto político-educativo.” (p.84).

O que se viu na década de 90 foi o Brasil buscando mudanças estruturais para inserir-se de forma subordinada à economia internacional, nesta nova fase do capitalismo o nível educacional e a qualificação profissional são vistos como um diferencial para tornar um país competitivo e atrair novos investimentos. O resultado de tal influência é que o sistema educacional brasileiro começa a ser moldado conforme interesses dos organismos multilaterais, como UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o Banco Mundial. Nascimento (2007) nos traz alguns exemplos:

As diretrizes do Banco Mundial, aplicadas às políticas de educação brasileira, destacaram-se: na redução do papel do Estado no financiamento; na busca intencional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias formas da privatização; na redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade; na utilização do conceito de competência para justificar, pela natureza, a seletividade e a contenção do acesso; no atendimento aos pobres como forma de justiça social, tratando 'igualmente' os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégia regada com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital (p.85).

Os resultados dessa conjuntura foram reformulações ocorridas no Ensino Médio consolidadas pelo Parecer CNE n.º 15/98, de 1º de junho de 1998 e pela Resolução CEB/CNE n.º 3/98 de 26 de junho de 1998 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que propunham reformulação dos currículos, novos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, além dos princípios da interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio.

De acordo com as novas diretrizes, as disciplinas do Ensino Médio dividem-se em dois blocos fundamentais de conhecimentos: uma base comum e outra base diversificada. A base comum é composta por três áreas de conhecimento: linguagem e código (língua portuguesa, informática etc.); ciências da natureza e matemática e, finalmente, ciências humanas. A parte diversificada ocupa 25% da carga horária total e incluir pelo menos uma língua estrangeira.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, (BRASIL, 1998) destacam que “as propostas pedagógicas devem ser orientadas por competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do Ensino Médio” (BRASIL, 1998). O CNE e a CEB orientam ainda, que a prioridade seria uma

formação humana integral, e que a escola evite orientar os alunos do Ensino Médio somente para preparação para o vestibular.

Como uma espécie de aparelho deste novo Ensino Médio, foi instituído em 1998, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, com o objetivo principal de avaliar o desempenho dos alunos e medir o desenvolvimento de competências fundamentais para o exercício pleno da cidadania. A primeira edição contou com aproximadamente 115,6 mil participantes, ficando muito popular em 2004 quando o Ministério da Educação instituiu o PROUNI – Programa Universidade para Todos, vinculando à concessão de bolsas de estudos nas Instituições de Ensino Superior privadas com base nas notas alcançadas no ENEM. Desse modo, ano após ano aumenta o número de participantes, em 2008, foram 4.018.050 de inscritos e 2.920.560 presentes no exame, em 2013 foram mais de 7 milhões de inscritos. Muito se deve atualmente ao fato de que a maioria das Universidades também utiliza as notas alcançadas no ENEM em seus processos seletivos.

## 2.2 A Avaliação por Competências

Percebemos que as reformas recomendam uma mudança de foco da ênfase na transmissão do conhecimento escolar para o desenvolvimento de competências, como se uma possibilidade excluísse a outra. O que pretendemos nos parágrafos vindouros é analisar o discurso pedagógico presente nas publicações educacionais, em especial o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio PCNEM, onde a dificuldade em se conceituar competências suscita debates teóricos.

A ideia de competência também se inscreve na linguística como ainda passível de controvérsias. Destacamos dois precursores, Noam Chomsky (1978), introdutor do termo “competência linguística” como uma “habilidade intrínseca do indivíduo”, ou seja, o falante teria essa capacidade própria de produção de enunciados. Para Edward Lopes (2008):

A competência do falante pode ser compreendida como sendo um sistema finito de regras de transformação que, aplicadas a umas poucas frases iniciais possibilitam-lhe gerar um número infinito de frases novas, definindo-as sob uma descrição estrutural. (p.196)

Hymes (1995) não nega a “competência linguística”, mas afirma que seria insuficiente sem a consideração dos contextos sociais para a existência da comunicação, então Hymes cunha o termo “competência comunicativa”. O sentido que se dá à competência depende, em linguística, das variações teóricas dadas ao sentido de “discursivo”.

Interessa-nos também o discurso que perpassa as definições nos documentos que descrevem a incorporação e adaptação da matriz de competências do ENEM para a avaliação do desempenho do participante como produtor de textos. O fato é que após a implantação de um instrumento de avaliação como o ENEM, as instituições educacionais deveriam a orientar suas atividades para o desenvolvimento das habilidades e competências consideradas em tal instrumento.

O desenvolvimento de competências não é algo revolucionário na educação, as teorias da Escola Nova, no final do século XIX, contrariando a escola tradicional, já pregavam uma importância da ação sobre a teoria, onde os alunos precisavam ver significado nos conteúdos escolares e pelo aprendizado da metodologia conseguiriam resolver problemas futuros. Por outro momento, na década de 70, as teorias da escola tecnicista apresentaram algumas semelhanças com o desenvolvimento de competências principalmente no tocante à preparação dos alunos para cumprirem objetivos específicos, percebendo, é claro, que competência é mais abrangente do que objetivos específicos.

Saviani (2000), criticando este tipo de conhecimento tecnicista, afirma que o caminho do conhecimento deveria ser o de "perguntar dentro da cotidianidade do aluno e na sua cultura; mais que ensinar e aprender um conhecimento, é preciso concretizá-lo no cotidiano, questionando, respondendo, avaliando, num trabalho desenvolvido por grupos e indivíduos que constroem o seu mundo e o fazem por si mesmos" (p.41).

Não questionamos a necessidade das competências estabelecidas pelo ENEM, como vemos e como estão expostas nos documentos oficiais, elas realmente são fundamentais para a formação da cidadania, conforme o Documento Básico 2000 publicado pelo INEP (1999):

- I-Demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, etc.
- II-Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problema, segundo uma visão crítica com vista à tomada de decisões.
- IV- Organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes.
- V- Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço. (p. 10)

O ENEM é estruturado com base em cinco competências gerais, referidas pelos nomes: compreender fenômenos, enfrentar situações-problemas, dominar linguagens,

construir argumentações e elaborar propostas. Conforme os autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, INEP, 1999), “tais competências corresponderiam às possibilidades totais da cognição humana na fase de desenvolvimento próprio aos participantes do ENEM” (p.9). De um modo mais resumido ainda, os PCNs trazem como: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser”.

Dentre as várias tentativas de definição, veremos que na área educacional há uma tendência em substituir as noções de saberes e conhecimentos e, na área do trabalho, a noção de qualificação, o que nos levaria a questão da dualidade educacional citada anteriormente.

Segundo Ropé e Tanguy (1997) existe uma dificuldade em definir competência pela sua imposição conceitual-institucional, “os usos que são feitos da noção de competência não nos permitem uma definição conclusiva. Ela se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesse diverso”(p.16). Perrenoud (1999) também fala desta dificuldade, “não existe uma definição clara e partilhada de competências. A palavra tem muitos significados e ninguém pode pretender dar a definição”(p.19).O mesmo Perrenoud (1999) sem definir competência nos ajuda a entendê-la:

um especialista é competente porque simultaneamente: (a) domina, com muita rapidez e segurança, as situações mais comuns, por ter à sua disposição esquemas complexos que podem entrar imediata e automaticamente em ação, sem vacilação ou reflexão real; (b) é capaz de, com um esforço razoável de reflexão, coordenar e diferenciar rapidamente seus esquemas de ação e seus conhecimentos para enfrentar situações inéditas “(p. 27).

Tem-se como aspectos da competência o conhecimento e a capacidade de mobilização do conhecimento. Mesmo contrariando a recomendação de Perrenoud, muitos teóricos tentaram conceituações, alguns entendem que as competências englobariam as habilidades, outros diferenciam os dois conceitos, às vezes isolando-os, a nós interessa o segundo grupo em razão de sua afinidade teórica com os elaboradores do ENEM.

Como exemplo desta distinção tem-se a definição no Documento Básico 2000, (BRASIL, INEP, 1999):

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (p. 7).

As Diretrizes do Ensino Médio mencionam as competências e habilidades e as relacionam com as áreas de conhecimento de todo o Ensino Médio, mas não se arriscam a conceitos. Também sem conceitos nos PCNs do Ensino Médio, estão indicadas as competências e habilidades das áreas de conhecimento e de cada uma das disciplinas que delas fazem parte.

Lino Macedo (1999) em sua condição de consultor do ENEM sem destoar muito da visão estatal, faz uma classificação das competências: Competência como condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida, competência como condição do objeto, independente do sujeito que o utiliza e competência relacional. Resumindo o seu posicionamento, “para dizer de um outro modo, a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica.” (p.13)

Dentre os vários conceitos de Deffune e Depresbiteris (2000), podem-se destacar os que trazem competências como

a capacidade de uma pessoa para desenvolver atividades de maneira autônoma, planejando-a, implementando-as e avaliando-as; a habilidade de alguém usar seu conhecimento para alcançar um propósito e a capacidade para usar habilidades, conhecimentos, atitudes e experiência adquirida para desempenhar bem os papéis sociais (p. 50).

Assim, seria interessante estabelecer um debate entre as diversas alternativas de uma escola baseada na formação para as competências que privilegie a cidadania efetiva através da inserção social feliz e do sentimento de pertencimento, revisando a perspectiva do capital vinculado ao mundo do trabalho e ao contexto econômico.

### 2. 3 A Redação do ENEM

O trabalho com o texto desenvolvido em muitas escolas, ainda se limita a discussão da estrutura do discurso argumentativo e exposição das normas, toda a dinâmica de circulação de textos poderia ser repensada para que ocorra o desenvolvimento da competência discursiva.

Os PCNs (BRASIL, 1999b) relatam a importância dessa competência como necessidade e também como garantia de uma participação ativa na vida social:

é relevante também considerar as relações com as práticas sociais e produtivas e a inserção do aluno como cidadão em um mundo letrado e simbólico. A produção contemporânea é essencialmente simbólica e o convívio social requer o domínio das linguagens como instrumentos de comunicação e negociação de sentidos (p.21).

Dessa importância vê-se o valor destinado à redação na prova do ENEM, o que poderia se reproduzir nos trabalhos com textos por todo o Ensino Médio.



Na redação do ENEM, pensando que a competência discursiva fora trabalhada no Ensino Médio, estabelece-se no Documento Básico 2000 (INEP, BRASIL,1999) uma adaptação das competências gerais:

Competência 1: Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita; Competência 2: Demonstrar compreensão da proposta da redação e aplicar conceitos de diversas áreas do conhecimento para desenvolver o tema; Competência 3: Demonstrar capacidade de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações para defender um ponto de vista; Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; Competência 5: Elaborar uma proposta de intervenção ao problema abordado, respeitando os direitos humanos (INEP, BRASIL, p. 8).

Nota-se que o grau de dificuldade cresce em direção a competência 5, nota-se também que as competências completam-se de forma intrínseca. O INEP recruta e treina por todo o país um grande número de corretores que recebem via internet os textos. Recomenda-se que no momento da correção deverá ser atribuída nota de zero a 200 pontos para cada uma das competências avaliadas.

A nota total é o resultado da soma de cada competência podendo chegar a 1000 pontos. A nota final do candidato será a média aritmética das notas totais concedidas pelos dois avaliadores. Se por ventura entre as notas totais dos dois corretores houver diferença superior a 100 pontos ou de mais de 80 pontos em qualquer uma das cinco competências, a redação segue para um terceiro avaliador. Nesse caso, a nota final será a média aritmética das duas notas totais que mais se aproximarem. No caso de a discrepância continuar depois da terceira avaliação, a redação será corrigida por uma banca com três professores, que vai dar a nota final.

Esta diferença de 100 pontos é a novidade para o ano de 2013, resultado de reivindicações dos participantes de anos anteriores. Antes, a diferença era de 200 pontos. Estimativas do MEC indicam que mais de 50% das redações do ENEM 2013passarão por um terceiro corretor. Para dar conta desse volume, o número de avaliadores contratados subiu de 5,6 mil em 2012 para 9,5 mil este ano.

Entendemos a importância dada à redação do ENEM por sabermos o quanto é decisiva a utilização da competência discursiva como possibilidade de expressão de um ponto de vista, para despertar e aguçar o senso crítico e para selecionar argumentações sólidas capazes de persuadir e de convencer.

A redação tornou-se uma das maiores preocupações para os estudantes que fazem o ENEM, mesmo eles sabendo que além de mostrar conhecimentos a respeito dos assuntos

sugeridos na prova, precisam apresentar propostas de possíveis intervenções sociais para solução do problema apresentado, isso mostrando sua competência discursiva através da habilidade argumentativa.

Dada a importância da Redação, tem-se várias por parte de professores, jornalistas e pesquisadores, formulações hipotéticas de possíveis temas. Com base nos temas que já foram trabalhados em provas anteriores, é possível entender um pouco da estrutura da prova e os tipos de assuntos que geralmente são tratados. A proposta de tema da redação é acompanhada de outros textos de apoio (trechos, fotos, charges, tiras) que possuem certas relações e funcionam, em tese, como especificadores, estimuladores, motivadores, cabendo ao aluno determinar o melhor enfoque, estruturar a argumentação e propor uma intervenção social adequada.

Em uma retomada aos temas anteriores da redação do ENEM (2012 - Movimento imigratórios para o Brasil no século XXI; 2011 – Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado; 2010 – O trabalho na construção da dignidade humana; 2009 – O indivíduo frente à ética nacional) percebe-se que em todos foram pedidas propostas de intervenção social para o problema, o que nos leva a pensar que os elaboradores buscam cobrar e incentivar uma participação juvenil, em contrapartida a um egoísmo social vigente.

O que não faz sentido é uma cobrança desse tipo se o aluno não tenha vivenciado práticas cidadãs pautadas na troca, no ouvir e no posicionamento crítico. Assim, tem-se um espaço escolar que não privilegia o protagonismo juvenil, levando em consideração a visão de Antonio Carlos Gomes da Costa (2001), divulgador e especialista no assunto:

O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (p. 179).

Então, a tarefa de elaborar propostas de intervenção social ficaria facilitada se tal atividade fizesse parte da vivência dos jovens, se a escola possibilitar o desenvolvimento humano pleno e contribuir para a formação de alunos solidários, críticos e atuantes no ambiente escolar e na sociedade. Assim, outros resultados surgiriam em avaliações como as redações do ENEM.

## 2.4 Os Resultados do ENEM

Os resultados do ENEM tinham como finalidade inicial, em 1998, servir para avaliar o perfil de saída dos concluintes do Ensino Médio, aos poucos tornou-se critério para ingresso nas universidades públicas, quesito de acesso ao crédito estudantil nas faculdades particulares e por último como instrumento que certifica a conclusão do ensino médio.

Como analisar os resultados alcançados por alunos no ENEM? Levar em consideração os resultados como um indicador que refletiria todo o trabalho pedagógico executado no Ensino Médio na escola nos parece inadequado, desconsiderar os números do ENEM como um indicador importante também não seria apropriado. O que se tem como efeito imediato são os questionamentos que sofrem os dirigentes das escolas mal colocadas no *ranking* do ENEM, talvez pais que não acompanham a rotina escolar, talvez outros não analisem com senso crítico suficiente os números expressos e ainda outros que pouco se importam com a escola sendo o que desejam apenas são as notas de seus filhos.

É interessante discutir alguns fatores podem contribuir na formação das notas e por consequência à colocação de determinadas escolas, tendo como base o trabalho, O ranking das escolas de ensino médio baseado no ENEM é confiável? de Eduardo de Carvalho Andrade e Ivan Akio Itocazo Soida (2012). Nesse trabalho, os autores apontam como um fator definidor das notas o tamanho das escolas, para eles, comparando a variação de notas ano a ano, o desempenho das escolas menores tende a variar de forma mais significativa do que o desempenho das escolas de grande porte, isso seria em razão de duas ordens de fatores:

Por um lado, existem os ‘fatores não persistentes’. Esses estão geralmente fora do controle da instituição e, portanto, não podem ser repetidos regularmente a cada medição. Podem ter natureza amostral, como um corte de alunos de rendimento muito acima, ou muito abaixo do comum, ou natureza eventual, como uma condição climática extrema, ou uma escavadeira em operação no dia da prova, afetando o rendimento dos alunos. Como dificilmente se repetem de um ano para outro, são altamente voláteis, tendo impacto apenas no curto prazo e, portanto, tendem a sofrer uma rápida atenuação temporal. Por outro lado, existem os ‘fatores persistentes’. Esses estão geralmente sob o controle da instituição, como a composição do corpo docente, o currículo adotado e as condições de infraestrutura (p. 11).

Em outras palavras, diríamos que algumas notas de escolas pequenas estão mais sujeitas, de modo estatístico, a serem influências dos ‘fatores não persistentes’ do que propriamente melhora ou piora técnica-educacional.

Outro fator que Andrade e Soida (2012) usam para questionarem os resultados do ENEM é a questão de sua previsibilidade e estabilidade até que ponto os resultados são temporários ou tendem a se manter no futuro? Visto que o Ensino Médio dura três anos. Ou seja, o *ranking* de uma escola pode ser referência para que tipo de ações, pois resta saber “se o ranking hoje sumariza todas as informações relevantes disponíveis de forma eficiente ou se ele captura simplesmente efeitos transitórios e não duradouros”. (p.17)

As conclusões a que chegaram Andrade e Soida (2012) sugerem que as colocações alcançadas pelas escolas tendem a variar de um ano para outro, levando a crer que as mudanças no *ranking* teriam um componente transitório importante, que desapareceria na edição seguinte do ranking, para os autores trata-se de situações condições condicionadas às políticas públicas, segundo eles:

Essa interpretação é consistente com a situação verificada para escolas públicas, onde a ausência/debilidade de pressões dinâmicas e permanentes por alta performance poderia acarretar uma distribuição mais equitativa e menos criteriosa (nesse sentido) dos recursos disponíveis – o que teria como efeito final uma maior fluidez entre as categorias. Assim, a ausência de uma política de bonificações/sanções (por exemplo, na forma de escalonamento diferenciado de verbas) pelos órgãos oficiais sobre as escolas públicas relegaria o incentivo por bom desempenho aos próprios alunos, em detrimento de consequências efetivas sobre os gestores das escolas ( p. 25).

Para as escolas particulares, podemos pensar que a pressão do mercado, fruto da concorrência, provoque investimentos diferentes a curto prazo com a atração de uma clientela diferenciada e melhores profissionais. Andrade e Soida (2012) citando Kane e Staiger, dizem que “é possível que essa maior persistência associada a escolas particulares seja simplesmente o reflexo, ao longo do tempo, de uma maior estabilidade nas características da população que alimenta essas escolas, e não uma consequência intencional de práticas de ensino.” (p.26)

Andrade e Soida (2012) também notaram que escolas excepcionalmente boas ou excepcionalmente ruins tendem, em termos relativos, à poucas mudanças de posições no ranking, isso tanto para as públicas quanto para as privadas.

Os trabalhos e ações tendo em vista os resultados e posições no *ranking* do ENEM podem estar pouco fundamentados, pois não é uma medida confiável comparar desempenhos entre escola sujeitas a realidades tão díspares e sujeitas a muitas variantes.

Para Rondônia não dispomos de estudos que tomaram como base os resultados dos alunos nas redações do ENEM, o que se encontra são quadros onde são apresentadas as notas por escola, as médias por tipo de instituição além de matérias em jornais do estado relatando o baixo desempenho dos alunos, ressaltando algumas exceções para casos, principalmente, de instituições particulares e federais, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 1: Resultados ENEM por tipo de Instituição – Notas Médias 2012 – Redação

PúblicaFederal	613,07
PúblicaEstadual	491,41
Pública Municipal	533,48
Privada	602,16

Fonte: [www.sistemasenem.inep.gov.br](http://www.sistemasenem.inep.gov.br)

Para o caso específico da EEEFM Juscelino K. de Oliveira tem-se a proficiência Média da escola em Redação, em 2012, foi 489,31, com um quantitativo de 58 participantes.

Após contato com a Coordenação de Avaliação Externas da Secretariada Educação do Estado de Rondônia recebemos a informação de que a citada Gerência não publicou nenhum documento que possa ser utilizado como análise dos resultados, depois de uma solicitação por escrito, recebemos uma breve análise do desempenho dos alunos da EEEFM Juscelino K. de Oliveira:

Nessa escola, percebemos a necessidade de proceder à uma análise com todos os gestores e comunidade escolar, para que percebam os desafios a serem enfrentados e assim, melhorar ainda mais a Proficiência Média no Ensino Médio. Para constar, mesmo que a escola obteve esse percentual de participação, é importante incentivar aos estudantes do Ensino Médio a participarem desse Exame, embora saibamos que é de caráter voluntário. (Coordenação de Avaliação Externa, Sub-gerência de Avaliação e Estatística – SAE/SEDUC-RO).

Sem entrarmos nos méritos da superficialidade de tal declaração, o que se pode perceber é que faltam estudos e pesquisas institucionais por parte da SEDUC-RO que venham contribuir para o desenvolvimento de ações diretas nas escolas na busca de uma melhora no desempenho dos alunos, como também faltam ações específicas que possam contribuir como trabalho dos professores de Língua Portuguesa para melhorias das atividades.

Sob a perspectiva da Análise do Discurso (AD), o modo como o discurso governamental trazido nos textos oficiais expressa uma organização de sentidos disposta a formar uma imagem da escola que a desconsidera como espaço contraditório e heterogêneo. O posicionamento em *ranking* provoca a desconsideração de vários fatores sobre os espaços escolares, na verdade o espaço escolar é formado por várias formações discursivas, que conforme Orlandi (2003) “são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluídas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas

relações” (p.44). Vê-se a divulgação de algumas ideologias, que expressam a constituição de uma formação discursiva característica.

Para a Análise do Discurso, a ideologia é produzida pelo e no discurso, como resultado de certo contexto. O contexto em questão seria textos com propostas de mudanças de práticas pedagógicas para um pretenso novo Ensino Médio.

Alguns discursos perpassam pelos dois textos oficiais dos documentos lidos, os PCNs e o ENE M: Documento Básico 2000, destacamos quatro discursos, para de modo breve, pontuarmos algumas considerações: A ideia da escola como lugar para se desenvolver habilidades e competências; O discurso da reforma constante; A tentativa de controle por parte do Estado; Desconsideração pelo conhecimento cotidiano.

A divulgação de um discurso que coloca uma entidade como a escola sendo um lugar para o cidadão desenvolver-se e aperfeiçoar-se, tendo o Estado como o mantenedor desta entidade, deixa o cidadão em uma situação de dependência, o cidadão depende do aval social imposto pelo Estado através do reconhecimento que a educação proporciona, podemos trazer para a discussão as considerações de Althusser (1974) sobre as escolas funcionarem como Aparelhos Ideológicos do Estado, sendo “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”(p.43). A escola com seu discurso de mantenedor põe em prática o que Pêcheux (2006), em O discurso Estrutura ou Acontecimento, chama de “técnicas de gestão social dos indivíduos”, com a intenção de

marcá-los, identificá-los, classificá-los, compará-los, colocá-los em ordem, em colunas, em tabelas, reuni-los e separá-los segundo critérios definidos, a fim de colocá-los no trabalho, a fim de instruí-los, de fazê-los sonhar ou deliberar, de protegê-los e de vigiá-los, de levá-los à guerra e de lhes fazer filhos... (p.30)

O discurso da reforma constante faz com que professores e escolas tenham a impressão de estarem desatualizados, em razão disso veem justificada a implantação de um novo modelo com base “nas mudanças no mundo do trabalho que exigem um novo indivíduo trabalhador”. Como vimos, trata-se em síntese de um reestabelecimento da dualidade entre formação profissional e formação geral, percebemos sim um novo contexto sócio histórico que provoca uma seleção de textos em detrimento de outros. Assim, o Estado recebe influências de vários setores (acadêmico, político, produtivo, classista, internacional), trazendo a necessidade de reelaboração, reorganização e reestruturação dos textos oficiais.

Outro discurso presente nos textos oficiais lidos é o da tentativa de controle por parte do Estado, percebe-se claramente a ideia de estabelecer o controle das atividades desenvolvidas e dos conteúdos, submetidos aos interesses do mercado de trabalho, esse

mercado de trabalho “em tese” precisaria de indivíduos “preparados”, cabendo à escola a função de preparação, cabe o questionamento crítico de Foucault (2011):

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (p.14).

Pensando em um controle tão grande assim a escola sobreviveria com o dilema de funcionar como um campo de resistência e de reprodução do poder do Estado, sem poder contestar o modelo de sociedade na qual insere-se.

O último dos discursos que perpassam os dois textos é o da desconsideração pelo conhecimento do cotidiano, o ensino por competências divulgado nos textos PCNs e ENEM: Documento Básico 2000, é baseado em um “saber fazer” que associa ao mundo produtivo contemporâneo a finalidade da escola, controlando por meio de um sistema de “entrada e saída”, entende-se ENEM, a qualidade do produto (habilidades e competências), a força de tal discurso faz com não seja consideradas as competências adquiridas na convivência sócio cultural dos alunos, ou seja, ocorre uma substituição dessas competências por outras consideradas técnicas e derivadas de saberes especializados.

### 3 ARGUMENTAÇÃO

Nesta seção, em sua primeira parte, faremos uma breve retomada a alguns aspectos da argumentação clássica, ressaltando Aristóteles (2005), visitado pelos apontamentos de Lima (2011), Hallyday (1990) e Reboul (2004), trazendo um apanhado histórico da retórica. Na segunda parte, agora abordando a nova argumentação, teremos Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005) com a obra *Tratado de Argumentação – A Nova Retórica*, interessa-nos em seus estudos a busca do que eles chamam de uma racionalidade ética, quer dizer, uma lógica específica para os valores. Na terceira parte, ainda baseados em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e apoio de Pimentel (2014) e de Abreu (2001) traremos definições de algumas estratégias discursivas. Serão importantes também as considerações de Fiorin (2008) ao afirmar como finalidade última do ato de comunicação a persuasão do outro, não descartando a possibilidade da utilização de vários tipos de discursos, como o discurso publicitário, o discurso científico e o discurso informativo, mas todos se utilizando da argumentação.

Na última parte desta seção trataremos da enunciação, norteados por Benveniste (2006) que vê a subjetividade como a capacidade do locutor para se propor como sujeito, Lima (2010) mostrando estratégias persuasivas da enunciação, ressaltamos as definições trabalhadas por Charaudeau e Maingueneau (2012) no *Dicionário de Análise do Discurso*.

As escolhas teóricas citadas sobre a enunciação deram-se, principalmente, em razão das relações possíveis entre enunciação e argumentação. Destacando a idéia trazida por Benveniste (2006) de que a subjetividade não seria o sentimento experimentado pelo indivíduo de ser ele mesmo, mas sim o tratamento dado ao sujeito como unidade psíquica que garante a permanência da consciência.

#### 3.1 A Clássica Argumentação

Difícilmente alguém negaria que a capacidade de deliberação e de argumentação distingue o ser humano como animal racional. Sabe-se que argumentação só é possível em situações onde falta a certeza da evidência, sabe-se também que não é de hoje a possibilidade de tais situações no convívio social. A própria ideia da evidência concebida por Perelman (2005) ao mesmo tempo, como a força à qual toda mente humana normal tem de ceder e como sinal de verdade do que se impõe evidente (p.4) deixa perceber o quanto os estudos sobre a argumentação clássica pode contribuir para o entendimento do homem.

Para os nossos estudos vemos como importante uma breve retomada a alguns aspectos da argumentação clássica, ressaltando que a prática argumentativa faça parte de



inúmeras e diversas culturas, no entanto, foram os antigos filósofos gregos que deram uma atenção especial a essa arte, dentre eles destacamos Aristóteles (384 – 322 a.C.) como o marco para essa definição de argumentação clássica, além de outros estudos que tomaram com base a obra do filósofo. Em razão deste foco no trabalho de Aristóteles cabe aqui uma distinção feita por Lima (2011) a respeito dos termos “retórica” e “Retórica”:

O termo retórica (iniciando com letra minúscula) é aqui estabelecido para as referências gerais sobre o tema, ou seja, designando as várias teorias e práticas possíveis (não só as aristotélicas) que são historicamente conhecidas como arte da persuasão. Por outro lado, a palavra Retórica (iniciando com letra maiúscula) é aqui reservada para fazer referências aos três livros que compõem a obra aristotélica (p. 16).

Algumas definições sobre a retórica (palavra de origem no termo grego *rhetorike*) podem ser citadas, como por exemplo, a feita por Manuel Alexandre Júnior, responsável pelo prefácio e introdução da obra Aristóteles, Retórica (2005), quando ele diz que quatro são as que melhor representam as convenções retóricas clássicas:

A definição atribuída a Córax e Tísias, Górgias e Platão: geradora de persuasão. A definição de Aristóteles: a retórica parece ser capaz de descobrir os meios de persuasão relativos a um dado assunto. Uma das definições atribuídas a Hermágoras: a faculdade de falar bem no que concerne aos assuntos públicos. A definição de Quintiliano, na linha dos retóricos estoicos: a ciência de bem falar (p. 22).

As definições, embora concordem sobre o aspecto de que o estudo da retórica tem como objetivo a elaboração de discursos persuasivos, diferem por questões teóricas e práticas, percebe-se que alguns veem a retórica como ciência e outros não, que para uma parte ela está ligada primeiramente à oratória e para outra parte aos textos escritos, ainda se confundem quanto à finalidade do orador com a do professor de retórica.

Com base na abrangência de tais definições pode-se perceber que a retórica certamente fez parte da história de inúmeros outros povos antigos, entre eles os hindus, egípcios, chineses e hebreus, isso percebido pela sua tradição escrita, para Reboul (2004) a retórica seria, em certo sentido, uma invenção do povo grego, assim como a geometria, a filosofia e a tragédia:

Para começar, os gregos inventaram a ‘técnica retórica’, como ensinamento distinto, independente dos conteúdos, que possibilitava defender qualquer causa e qualquer tese. Depois, inventaram a teoria da retórica, não mais ensinada como uma habilidade útil, mas como uma reflexão com vistas à compreensão, do mesmo modo como foram eles a fazer teoria da arte, da literatura, da religião (p. 1)

Reboul (2004) acredita que um dos fatores que propiciaram o surgimento da retórica seja a situação social da Grécia antiga onde havia vários conflitos entre cidadãos despojados de seus bens por antigos tiranos buscando justiça, esses conflitos eram resolvidos através de discussões orais em busca de se descobrir de que lado estaria a verdade, daí a origem judiciária da retórica,

Retórica judiciária, portanto, sem alcance literário ou filosófico, mas que ia ao encontro de uma enorme necessidade. Como não existiam advogados, os litigantes recorriam a logógrafos, espécies de escrivães públicos, que redigiam as queixas que eles só tinham de ler diante do tribunal. Os retores (...) ofereceram aos litigantes e aos logógrafos um instrumento de persuasão que afirmavam ser invencível, capaz de convencer qualquer pessoa de qualquer coisa. Sua retórica não argumenta a partir do verdadeiro, mas a partir do verossímil (*eikos*) (p. 2).

Percebe-se neste início uma estrutura preparada para um subjetivo debate de argumentos, visto que os cidadãos comuns recorriam a representantes (logógrafos e retores) para expressarem suas necessidades, o que a grosso modo perdura por séculos. A situação citada leva outros autores concordarem com as origens jurídicas da retórica, Halliday (1990) por exemplo, vai além e relaciona tal contexto ao exercício da democracia grega:

Quando a democracia foi restaurada em Siracusa (466 a. C.), os exilados começaram a voltar, depois de terem sido expulsos por um governo despótico. Como não haviam documentos escritos para comprovar o direito de propriedade dos que estavam reivindicando suas antigas terras, o governo passou a resolver tais disputas por um novo sistema jurídico. A fim de melhorar a capacidade de persuasão das partes em litígio, apareceram professores de arte de expor razões e defender causas, que era a ‘arte da retórica’. Eram professores de técnicas de persuasão, conhecidos como sofistas [...] (p. 64)

O convívio democrático pressupõe a diferença de ideias e a necessidade de “expor razões e defender causas”, o início da democracia grega retratado na citação acima mostra a intenção de se resolver contendas sem o uso da força, contribuição interessante para os tempos modernos.

Platão via a retórica como um requisito mitológico, uma possibilidade de ligação com os deuses, filosófica e psicológica, uma busca pela verdade, algo como necessariamente a ser aperfeiçoado, Lima (2011) citando uma recomendação do filósofo ressalta:

[...] quem não fizer a enumeração exata da natureza dos ouvintes nem distribuir os objetos de acordo com as respectivas espécies e não souber reduzir a uma ideia única todas as ideias particulares, jamais dominará a arte da oratória, dentro das possibilidades humanas. Mas, sem trabalho ninguém consegue chegar a esse ponto. Não é para falar com os homens nem para tratar com eles que o sábio despende tanto esforço, mas para falar o que agrade aos deuses e também para lhes comprazer com suas ações, na medida do possível. Porque o homem de senso [...] não deverá esforçar-se para agradar seus companheiros de escravidão; pelo menos não porá nisso o principal intento, nem o fará de ligeiro, porém a bons mestres e de boa origem. (p.44)

Agora, já no período clássico, tem-se Aristóteles que “diferentemente de Platão, vê a retórica como algo que normalmente faz parte da vida social e política, como uma arte importante para o desenvolvimento dessas áreas” (p. 46). Em seus dois tratados sobre a elaboração dos discursos, Aristóteles (2005) procurou dividi-los em duas vertentes, uma com fins persuasivos e preocupada com a comunicação feita em público, a chamada Retórica. A outra se ocupando da produção discursiva para a poesia e literatura, a chamada Poética. Foi justamente em razão desta oposição a caracterização da retórica aristotélica.

A obra Retórica é dividida em três livros (I: 1354a –1377b, II: 1377b – 1403a, III: 1403a – 1420a) sendo que no Livro I, que define o próprio termo retórica, fala da sua utilidade e ressalta o uso comum, “de fato, de alguma maneira todas as pessoas participam de uma e de outra (retórica ou dialética), pois todas elas tendem em certa medida questionar e sustentar um argumento, defender-se ou acusar”(p. 89). Além de definir os três meios de persuasão, o primeiro seria a persuasão conseguida principalmente devido ao caráter do orador, “é porém necessário que esta confiança seja resultado do discurso e não de uma opinião prévia sobre o caráter do orador (p.97).” O segundo seria fruto das emoções despertadas pelo orador nos ouvintes. O último meio seria o derivado dos argumentos usados pelo orador, sendo verdadeiros ou prováveis. Aristóteles analisa e fundamenta os três gêneros retóricos: o deliberativo baseado em argumentos que buscam a persuasão ou despersuasão; o judiciário que procura defender ou acusar; o epidítico preocupado com julgamento de valor, elogio ou censura. Ainda neste livro faz uma análise da natureza da prova retórica definindo silogismo e sua derivação, o entimema.

No *livro II*, ele volta a analisar como o discurso retórico é recebido pelo ouvinte, ou seja, Aristóteles (2005) traz orientações de como dirigir o discurso para o despertar das paixões humanas e conforme a conveniência do orador uma série de emoções podem ser suscitadas no ouvinte como a amizade, a vergonha, a confiança, a ira, a compaixão e seus contrários. Também volta a analisar as formas de argumentação, são apresentados uma série

de tópicos argumentativos, o uso de máximas na argumentação e o uso dos entimemas, com definições dos vários tipos de paixões.

No *livro III*, Aristóteles (2005) apresenta a composição e organização das partes do discurso e analisa o discurso retórico sob a questão estilística de cada gênero, preocupando-se com elementos como clareza, gramática e ritmo e o uso da metáfora. Apresenta também orientações a respeito da postura do orador, tais como entonação da voz, elegância, diferentes velocidades a serem imprimidas ao discurso e os melhores momentos para se fazer as interrogações. Além de apresentar meios para exposição de provas, para a refutação de acusações, indica alguns argumentos que provocam ou diminuem preconceitos.

A contribuição de Aristóteles para a retórica é algo incontestável, atualmente evolução do corpo teórico sobre o tema reflete mais das reflexões aristotélicas do que originalidades.

A relação entre retórica e argumentação dá-se de modo intrínseco, para Pimentel (2014) “A retórica além de ser o meio de persuasão pelo discurso é também a teoria e o ensinamento dos discursos verbais – da linguagem escrita ou oral, que tornam um discurso persuasivo, a fim de convencer” (p.81), ou seja, a argumentação seria efetivação da retórica e o convencimento o fim.

Halliday (1990), afirma que o uso da retórica é algo corriqueiro, pois agimos retoricamente quando pretendemos “[...] usar a linguagem como um meio de fazer as pessoas entenderem o que desejamos que elas entendam” (p.26). Essa autora defende também a ideia de que cada indivíduo usa a persuasão para convencer a si próprio sobre alguma ideia, ou seja, seria uma espécie de convencimento interno por meio da retórica, sendo assim “a consciência é o primeiro público”(p.26). Procurar os meios para persuadir o outro não é tarefa fácil, mas torna-se necessária à medida em que o indivíduo amplia sua convivência com os discursos.

Para a análise pretendida do *corpus* selecionado pretendemos retomar algumas reflexões aristotélicas sobre a argumentação mas em especial nos estudos de alguns aspectos da teoria sobre argumentação a partir da perspectiva da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca.

### 3.2 A Nova Argumentação

Um caminho maior é percorrido pelos estudos da argumentação. Na Idade Média era tida como conteúdo obrigatória na educação greco-romana, a partir do século XVI em plena época do pensamento racionalista recebe um certo grau de importância por ter em sua essência o ideal da busca pela verdade, vivia-se o momento das ciências experimentais. A

argumentação retórica passa a ser usada, diferentemente dos objetivos democráticos originais, como o meio para legitimar o autoritarismo e o absolutismo através da elaboração dos discursos ideológicos e políticos, mesmo assim a retórica resiste nos currículos escolares até o início século XIX.

Por boa parte do século XIX, em razão de correntes de pensamento como o Romantismo e Positivismo, a retórica perde importância como estudo da persuasão e passa a ser vista como uma opção para se estudar os recursos estilísticos.

Ressurge no século XX junto com os estudos da filosofia da linguagem e passa a ser considerada como objeto digno de estudo por seus métodos e principalmente por sua contribuição a respeito da argumentação e do discurso.

Alguns autores do século XX veem na retórica a possibilidade de uma utilidade prática para a solução de problemas teóricos, e que as técnicas argumentativas poderiam contribuir para isso. Entre estes autores tem-se Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca que publicam a obra *Tratado de Argumentação – A Nova Retórica*, que tomaremos como suporte teórico para análise do *corpus*. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) dirigem seus estudos na busca do que eles chamam de uma racionalidade ética, quer dizer, uma lógica específica para os valores. Assim de acordo com Pimentel (2014):

Nesse processo de reabilitação desses estudos é que Perelman encontra, no pensamento argumentativo, um meio para fundar uma racionalidade específica, que se exerce nas práticas humanas. Nessa empreitada, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) dispõem-se a analisar a retórica para além do exame da técnica do discurso oral, preocupando-se, sobretudo, com a estrutura da argumentação dos textos impressos, na intenção de caracterizar as diversas estruturas argumentativas, cuja análise deve antepor qualquer prova experimental à qual se quisesse submeter sua eficácia. (p.82)

Pelos estudos da retórica seria possível chegar a um acordo sobre o quanto os discursos de outras disciplinas tinham de valor científico e aplicabilidade.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) destacam a necessidade de um pré-requisito para que a argumentação ocorra, falam eles da comunidade efetiva dos espíritos, comunidade essa resultante de uma linguagem em comum, de uma técnica que possibilite a comunicação, mas principalmente, “com efeito, para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental” (p.18), uma postura moderna próxima das ideias sobre a subjetividade de Benveniste que retomaremos adiante e que incluem a preocupação com a reação do interlocutor e com sua apreciação, ou seja, é preciso que o interlocutor preste alguma atenção aos argumentos propostos.

Vemos como importante, para o foco de nossa análise, tentar perceber até que ponto o aluno, produtor de textos argumentativos-argumentativos, define seu “leitor-auditório”, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) “cada orador pensa, de uma forma mais ou menos consciente, naqueles que procura persuadir e que constituem o auditório ao qual se dirigem seus discursos” (p.22), o extremo cuidado com esta observação transformou certos capítulos de antigos tratados de retórica em verdadeiros estudos psicológicos, entretanto “conhecimento daqueles que se pretende conquistar é, pois, uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz” (p.23).

A Análise do Discurso de linha Francesa, tem como objeto de estudo o discurso, entendido como, “efeitos de sentido” materializados nos textos, assim, a definição do leitor traz algumas dificuldades, visto que a própria produção de determinado discurso depende de suas condições de produção, a mesma dependência ocorre também com sua recepção. Para a Análise do Discurso não há sentidos fixos nos textos que seriam “decifrados” no momento da leitura. No Dicionário de Análise do Discurso de Charaudeau e Maingueneau (2012), tem-se informações que, fora das teorias da recepção, acrescentam a ideia de suplantação do termo leitor pelo termo ouvinte sendo um co-enunciador virtual, pois o diálogo do leitor com o escritor ocorre mais na ordem do existencial ou do informativo do que do linguístico-comunicativo,

Dessa forma, no entanto, o leitor como interactante não poderia ser assimilado ao leitorado efetivamente destinatário ou receptor de um determinado discurso escrito, caracterizado por parâmetros sociológicos ordinários utilizados em estudos de difusão ou de audiência (idade, sexo, tamanho da cidade em que reside, grupo social a que pertence...) (p.297)

Mesmo diante desta dificuldade da assimilação do tipo de leitor-ouvinte, em nossa análise recorreremos à classificação dos estudos retóricos que conforme Pimentel (2014):

para os estudiosos da Nova Retórica existem três tipos de auditório: o universal, formado pela humanidade inteira; o particular, formado a partir de uma classe de ouvintes a quem a palavra é dirigida; e o auditório constituído pelo próprio sujeito, quando este delibera ou figura as razões de seus atos”(p. 85).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) acreditam que o orador deve conhecer o auditório, ou pelo menos seus posicionamentos sobre o assunto abordado, em outras palavras, saber suas opiniões sobre aspectos como: política, religião e ética. Para o caso do discurso retórico, que procura influenciar, persuadir, deve-se buscar uma linguagem comum adaptada

às circunstâncias e apresente uma tese construída tendo em vista um auditório que escolhe amais razoável, a mais interessante à sua realidade, a mais útil ou amais oportuna, visto que a escolha não é feita exclusivamente por ser verdadeira mas pelo resultado de técnicas discursivas e argumentativas.

A argumentação torna-se possível quando a verdade não está suficientemente clara, a adesão dos espíritos parte do princípio da dúvida quando existe a possibilidade de provar os prós e os contras sobre um assunto, a eliminação desta contradição seria o efeito da argumentação, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005):

é o que acontecerá sempre que a argumentação tender a provocar uma ação que resulta de uma escolha deliberada entre vários possíveis, sem que haja um acordo prévio sobre um critério que permita hierarquizar as soluções”(p.52).

A eliminação da contradição provoca a ação desejada ou se prepara para ela, em suma, seria atuar por meio do discurso sobre o espírito do auditório.

Conforme Pimentel (2014) na visão da Nova Retórica,

diferentemente da retórica clássica, que se limitou ao exame da técnicas do discurso público dirigido a uma multidão não especializada,” o interessante agora é a possibilidade de se dirigir a auditórios diversos, daí o interesse pelo diálogo socrático, pela dialética, “pela arte de defender uma tese e a de atacar a do adversário, numa controvérsia (p.84).

Os meios para se chegar a argumentação, quais os caminhos percorridos pelos discursos argumentativos e como produzem os resultados citados serão o objeto de nossos estudos, e também, que estratégias argumentativas estão disponíveis e quais as mais utilizadas pelos produtores dos textos dissertativos-argumentativos analisados.

### 3.3 Estratégias Discursivas

Interessa-nos em particular a construção da argumentação abordada pela retórica que se encontra dividida em dois ramos: a retórica da elocução que se ocupa dos estudos sobre a produção literária e a retórica da argumentação que se ocupa com os estudos sobre a eficácia da palavra na produção persuasiva. São “novas retóricas” intituladas por Chaim Perelman, a partir da década de 1950, para o segundo ramo tem-se a teoria da argumentação inspirada na essência da retórica de Aristóteles. A eficácia da palavra está, conforme Abreu (2001), no bom gerenciamento da informação através do desenvolvimento da capacidade de falar, ler e

escrever bem, defender pontos de vistas, motivar pessoas à ação, ele vê a argumentação como uma necessidade do dia a dia,

Seja em família, no trabalho, no esporte ou na política, saber argumentar é, em primeiro lugar, saber integrar-se ao universo do outro. E também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro. (p.03)

Tem-se uma constância da argumentação perpassando vários lugares e momentos do nosso cotidiano, baseada principalmente na interação com o outro.

Fiorin (2008), sendo mais abrangente, considera como finalidade última do ato de comunicação persuadir o outro, não descartando a possibilidade da utilização de vários tipos de discursos, como o discurso publicitário, o discurso científico e o discurso informativo, mas todos se utilizando da argumentação que,

consiste no conjunto de procedimentos linguísticos e lógicos usados pelo enunciador para convencer o enunciatário. Por isso não há sentido na divisão que se costuma fazer entre discursos argumentativos e não argumentativos, pois, na verdade, todos visam a persuadir (p.75).

As considerações anteriores sobre auditório e o acordo são o requisitos para o início da adesão dos espíritos e da argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) ressaltam a importância dessa etapa nos processos argumentativos, o acordo visa a garantir do princípio ao fim que os ouvintes estejam ouvindo o já admitido por eles mesmos, a própria escolha das premissas e sua formulação não estão ausentes de valor argumentativo, pois já são o primeiro passo para a persuasão (p.73)

A etapa de construção da argumentação refere-se às estratégias para a efetivação do acordo, cabe ao orador escolher os objetos que possam constituir a crença ou adesão do auditório, Perelman (2005) resolve “agrupar os objetos em duas categorias, uma relativa ao real que comportaria os fatos, as verdades e as presunções e a outra relativa ao preferível que conteria os valores, as hierarquias e os lugares do preferível” (p.74).

A primeira categoria seria a dos objetos de uso talvez mais cômodo, pois para a argumentação é caracterizado como real o aceito pelo auditório universal, pois a concepção de verdade é relativa dependendo de concepções filosóficas pessoais e também a própria, para Perelman (2005):

noção de fato é caracterizada unicamente pela ideia que se tem de certo gênero de acordos a respeito de certos dados: os que se referem a uma



realidade objetiva e designariam, em última análise, citando H. Poicaré, “o que é comum a vários entes pensantes e poderia ser comum a todos”(p.75)

O uso das presunções resulta em enunciados que o valor como verdade também depende de concepções filosóficas e parâmetros considerados normais pelo conjunto da sociedade, para que um auditório aceite uma presunção muitas vezes necessita-se de um melhor trabalho argumentativo.

A segunda categoria, a do preferível está suscetível às escolhas e a pontos de vista diferentes, então identificada com o auditório particular. Sobre os valores, Perelman (2005) lembra que: “Estar de acordo acerca de um valor é admitir que um objeto, um ser ou um ideal deve exercer sobre a ação as disposições à ação uma influência determinada”(p.84), ou seja, concordar sobre valores possibilita grupos diferentes serem influenciados pelos mesmos argumentos. Os valores como: solidariedade, lealdade, fidelidade, justiça, disciplina, igualdade, dignidade, e noções do verdadeiro, do bem, do belo, e do absoluto estão na base da argumentação, “recorre-se a eles para motivar o ouvinte a fazer certas escolhas em vez de outras e, sobretudo, para justificar estas, de modo que se tornem aceitáveis e aprovadas por outrem.”(p.85). A respeito de se estabelecer hierarquias tem-se uma relação intrínseca com a noção de valor, pois na argumentação deve-se levar em conta a intensidade da adesão do auditório quando se relaciona valores. Perelman (2005) relata a omissão de muitos estudiosos da antiga retórica para o fato desta hierarquização:

Porque estudaram os valores de certo modo neles próprios, independentemente de sua utilização argumentativa prática, os filósofos insistiram, com toda razão, na convergência dos valores, descurando o mais das vezes de sua hierarquização, da solução de conflitos que os opõem” (p.92).

O autor lembra que não se pode esquecer que esta hierarquia não impede a relativa independência dos valores, os “fundamentos da hierarquia são tão múltiplos quanto os próprios valores por ela coordenados.” (p.93).

Ainda a respeito da segunda categoria, tem-se os lugares, que seriam premissas de ordem muito geral, segundo Abreu (2001):

os lugares eram utilizados pelos gregos, para denominar locais virtuais facilmente acessíveis, onde o orador pudesse ter argumentos à disposição, em momento de necessidade. São os seguintes os lugares da argumentação: lugar de quantidade (se afirma que qualquer coisa vale mais que outra em função de razões quantitativas), lugar de qualidade (valoriza o único, o raro), lugar de ordem (afirma a superioridade do anterior sobre o posterior, das

causas sobre os efeitos, dos princípios sobre as finalidades etc), lugar de essência (valoriza indivíduos como representantes bem caracterizados de uma essência), lugar de pessoa (a superioridade daquilo que está ligado às pessoas), lugar do existente (dá preferência àquilo que já existe, em detrimento daquilo que não existe) (p.35). (adaptado)

Os lugares foram tão pouco estudados pelos lógicos que passaram a ser vistos como banalidades “ignorando-lhe o valor argumentativo”. Conforme Perelman (2005) esse desinteresse chegou “a tal ponto, que se tende a esquecer que os lugares formam um arsenal indispensável, do qual, de um modo ou de outro, quem quer persuadir outrem deverá lançar mão” (p.95). Sem adentrarmos nas especificações dos lugares feitas por Perelman (2005), vemos conforme o autor que “os lugares-comuns de nossos dias se caracterizam por uma banalidade que não exclui de modo algum a especificidade” (p.95), isso caracterizando argumentações sobre temas bem particulares.

Propriamente sobre as técnicas argumentativas, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) as abordam na terceira parte de seu livro procurando mostrar os diferentes elementos do discurso separando-os em processos de ligação, quando se “aproximam elementos distintos e permitem estabelecer entre eles uma solidariedade que visa, seja estruturá-los, seja valorizá-los positiva ou negativamente um pelo outro (p.215).” Ou processos de dissociação, quando se usa “técnicas de ruptura com o objetivo de dissociar, de separar, de desunir elementos considerados um todo, ou pelo menos um conjunto solidário dentro de um mesmo sistema de pensamento” (p.215). Conforme Pimentel (2014) “apesar de os autores separarem, para efeito de análise, em dois grupos de processos argumentativos, salientam que não se deve considerá-los entidades isoladas, visto que alguns argumentos podem pertencer tanto a um quanto a outro grupo (p.86)”, para as nossas análises procuraremos perceber que técnicas os textos apresentam e como se relacionam.

Nos próximos parágrafos não revisitaremos toda a terceira parte da obra *Tratado de Argumentação, A nova retórica*, exporemos apenas alguns esquemas argumentativos que podem ser mais comuns aos textos escritos, e em especial aos dissertativos-argumentativos nos moldes dos produzidos pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Os argumentos quase-lógicos assim chamados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) pela sua aproximação aos raciocínios formais, matemáticos ou lógicos são uma tentativa do orador em produzir, devido a sua força persuasiva, raciocínios incontestados. Os autores subdividem a análise desses argumentos em dois momentos, “em primeiro lugar os que apelam para estruturas lógicas – contradição, identidade total ou parcial, transitividade;

em segundo, os que apelam para relações matemáticas – relação de parte com o todo, do menor com o maior, relação de frequência” (p. 220).

Argumentos que expressem contradição e incompatibilidade tem seu uso fundamentado no sistema formal, levam forçosamente o ouvinte à escolhas por estarem ligados de modo inelutável ao âmbito das convenções aceitas, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) sobre a questão das escolhas lembram que

enquanto a contradição entre duas proposições pressupõe um formalismo, ou pelo menos um sistema de noções unívocas, a incompatibilidade é sempre relativa a circunstâncias contingentes, sejam estas constituídas por leis naturais, fatos particulares ou decisões humanas (p. 220).

Então, o oferecimento de opções tende a tomada de posição por parte dos ouvintes.

Os autores esclarecem a importância da técnica da identificação de diversos elementos que são objetos do discurso através de definições, consideram uma definição como um argumento quase-lógico quando “não for considerada nem totalmente arbitrária, nem evidente, isto é, quando ela dá ou pode dar azo a uma justificação argumentativa (p.238)”, o que nos leva a ver com cuidado o uso de tal recurso é que sua eficácia estaria condicionada à situação de enunciação, mas muitas vezes sua utilização causa mais efeito sobre a imagem que o ouvinte tem do orador do que propriamente sobre o discurso.

Se o orador utilizar uma ou várias definições em seu discurso e procurar através de uma análise, sem cair na tautologia, retomar seus detalhes e nuances, deve ser reconhecido o valor argumentativo de tal procedimento. Pois de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) “toda argumentação quase-lógica, cujo caráter evidente e mesmo necessário se reconhece, se arrisca assim, em vez de ser criticada como fraca e não- contundente, a ser atacada como totalmente carente de interesse, porque não nos ensina nada de novo (p.244).”

Outra técnica argumentativa é a regra de justiça que requer tratamento idêntico a objetos do discurso quando estão numa mesma categoria, pode ser utilizada pela força do acordo com o auditório que valoriza tal postura. A dificuldade do uso de tal procedimento estará no estabelecimento da coerência entre os objetos. Quando se visam “aplicar o mesmo tratamento a duas situações correspondentes” para posteriormente então se aplicar a regra de justiça tem-se a técnica dos argumentos de reciprocidade. Com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005):

a simetria facilita a identificação entre os atos, entre os acontecimentos, entre os seres, porque enfatiza um determinado aspecto que parece impor-se em razão da própria simetria posta em evidência. Esse aspecto é, assim, apresentado como essencial (p.251).

Tem-se também, como técnicas argumentativas, o estabelecimento de relações entre o todo do objeto e suas partes, assim, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) destacam dois grupos de argumentos “os que se limitam a demonstrar essa inclusão das partes num todo e os que demonstram a divisão do todo em suas partes e as relações entre partes daí resultantes (p. 262)”, argumentos do primeiro grupo confrontam o todo com uma das partes numa relação de comparação, para demonstrar essa relação os autores citam o esquema: “o que vale para o todo vale para a parte”. Para os argumentos do segundo grupo teríamos a concepção do todo como a soma de suas partes de modo complementar ou disjuntivo.

Os argumentos de comparação consistem em avaliar vários objetos um em relação ao outro, comparando realidades entre si tendo como parâmetros critérios de medição subjacentes, são considerados argumentos quase-lógicos porque são apresentados como constatações de fatos. Para Foucault (1981), “a comparação efetuada pela medida se reduz, em todos os casos, às relações aritméticas da igualdade e da desigualdade. A medida permite analisar o semelhante segundo a forma calculável da identidade e da diferença” (p.68).

Diferenciando da comparação tem-se a analogia que seria mais ampla, Foucault (1981) afirma que:

seu poder é imenso, pois as similitudes que executa não são aquelas visíveis, maciças, das próprias coisas; basta serem as semelhanças mais sutis das relações. Assim alijada, pode tramar, a partir de um mesmo ponto, um número indefinido de parentesco (p.37).

Essa amplitude provoca certa desconfiança em aceitar a analogia como meio de prova, mas seu valor como argumentação existe, pois, muitas vezes através de uma analogia leva-se um auditório a preferir uma hipótese a outra, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) “todo estudo global da argumentação deve, pois, incluí-la enquanto elemento de prova (p.424)”.

Já em outra etapa das técnicas argumentativas, discorreremos nos próximos parágrafos sobre alguns dos argumentos baseados na estrutura do real, estes “valem-se dela para estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover” (p. 296), segundo Perelman (2005) o vínculo causal desempenha incontestavelmente, um papel essencial, e seus efeitos argumentativos são tão numerosos quanto variados. Os autores ainda explicitam as possibilidades do vínculo causal,

Desde logo, vê-se que ele deve permitir argumentações de três tipos: a) as que tendem a relacionar dois acontecimentos sucessivos dados entre eles, por meio de um vínculo causal; b) as que, sendo dado um acontecimento, tendem a descobrir a existência de uma causa que pode determiná-lo; c) as

que, sendo dado um acontecimento, tendem a evidenciar o efeito que dele deve resultar.” (p.299)

Relacionado ao vínculo causal tem-se o uso do argumento pragmático, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) denominam como “aquele que permite apreciar um ato ou um questionamento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis” (p. 303).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) discorrem também sobre o argumento de autoridade, para eles muitos argumentos são influenciados pelo prestígio, ele acontece quando, se utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese (p.348). Os autores falam também das críticas recebidas por esse tipo de argumento, principalmente por seu uso abusivo no meio acadêmico, esta postura sobrevalorizaria tal argumento,

concedendo-lhe um valor coercitivo, como se as autoridades invocadas houvessem sido infalíveis, mas veem sua importância explicando que “o argumento de autoridade é aqui invocado não só de modo negativo mas, por assim dizer, às avessas, e serve tanto para qualificar a origem do dito, quanto para referir-se a ela (p. 350).

Em nossas análises de textos veremos o uso deste argumento pelo lado positivo visto denotar, nas circunstâncias de produção, uma certa “competência”.

A argumentação pelo exemplo faz parte das ligações que fundamentam o real pelo recurso ao caso particular que devido ao acordo prévio permite uma generalização, para Pimentel (2014):

Assim, a argumentação por meio de exemplos é baseada na hipótese de que eles dão materialidade a regras (princípios, preceitos). Dessa maneira, seu uso tem efeito generalizante, de modo que se entenda que o sujeito da persuasão constrói sua argumentação partindo de um fato concreto, a regra passa a existir a partir do exemplo (p.87).

Para que ocorra a transformação citada, dois fenômenos devem ser subordinados, por meio da linguagem, ao mesmo conceito, conforme Perelman (2005) “a assimilação deles parece resultar da própria natureza das coisas, ao passo que a diferenciação deles parece necessitar de uma justificação” (p.406), então, quanto mais natural parecer a adaptação mais despercebida passará a relação pretendida, na argumentação tem-se a sugestão de repetir-se uma ação colocada como exemplo.

Uma técnica argumentativa relacionada ao exemplo é a ilustração, esta diferindo daquele em razão do estatuto da regra em que se apoia, Perelman (2005) esclarece que

enquanto o exemplo era incumbido de fundamentar a regra, a ilustração tem a função de reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que esclarecem o enunciado geral, mostram o interesse deste através da variedade das aplicações possíveis, aumentam-lhe a presença de consciência (p.407).

Pode-se dizer que relacionam-se exemplo e ilustração, mas que se percebe a amplitude desta sobre aquele.

Pimentel (2014) resume os papéis específicos da ilustração, sendo:

enunciar uma regra aos moldes de um provérbio, pois nela se vê uma imagem; facilitar a compreensão da regra por meio de um fato; ironizar com a antífrase; ilustrar um caso por meio de outro, sendo ambas aplicações da mesma regra; servir para dar uma qualificação genérica utilizando um caso concreto, semelhante a um clichê; servir para efetuar uma referência a uma regra (p.88).

O uso da ilustração é bastante adequado, conforme Fiorin (2008) “quando se mostram várias maneiras de ser ou de fazer, porque, nesse caso os contra-exemplos não destroem a afirmação geral. Não costuma ser boa a utilização desse recurso quando a afirmação geral engloba uma totalidade (p. 77).”

Os argumentos fundamentados nas técnicas do modelo e o antimitelo e também no ser perfeito como modelo procuram utilizar-se da tendência social à imitação de condutas amplamente valorizadas pela sociedade, e através disso tomá-las como exemplos a serem imitados ou rejeitadas, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) citando Aristóteles falam da valorização da imitação em detrimento à originalidade, “Nós mesmos insistimos no papel da inércia, no fato de que a repetição de uma mesma conduta não tem de ser justificada, ao contrário da alteração e da mudança, e na importância que, por isso se confere ao precedente (p.413).” De acordo com os autores para prevenir os inconvenientes de se escolher um modelo ou antimitelo que tenha qualquer mácula os oradores muitas vezes “são levados a embelezar ou enegrecer a realidade, criar heróis e monstros, totalmente bons ou totalmente maus, a transformar a história em mito, em figura exageradamente esquemática” (p.419).

Como última das técnicas relacionadas temos a possibilidade de dissociar-se noções para que analisados os dois lados promova-se o que Perelman e Olbrechts-Tytecas (2005) chamam de ruptura de ligação e a técnica dos pares filosóficos:

consiste em afirmar que são indevidamente associados elementos que deveriam ficar separados e independentes. Em contrapartida, a dissociação pressupõe a unidade primitiva dos elementos confundidos no seio de uma mesma concepção, designados por uma mesma noção (p. 468).

Ou seja, busca-se estabelecer relações entre pares, às vezes desfazendo vínculos estabelecidos, ou negando incompatibilidade, ou mostrando semelhanças contestadas. O que ressaltamos é que muitos desses pares se apresentam de forma estigmatizada no pensamento ocidental, Perelman cita alguns pares como os que se apresentam com mais frequência no pensamento ocidental: “meio-fim, consequência-fato ou princípio, ato-pessoa, acidente-essência, ocasião-causa, relativo-absoluto, subjetivo-objetivo, multiplicidade-unidade, normal-anormal, individual-universal, particular-geral, teoria-prática, linguagem-pensamento, letra-espírito, aparência realidade (p.477).” Outras dissociações como, bem-mal, positivo-negativo, certo-errado, podem ser estabelecidas em uma situação argumentativa para que operacionalizando-as contribua para o conjunto do objetivo proposto pelo texto argumentativo.

O estudo da argumentação, finalizando com algumas estratégias argumentativas, direciona nosso trabalho para a enunciação, Fiorin (2008) que vê o ato de comunicação como um jogo de manipulação, “como se produz um enunciado para comunicá-lo a alguém, o enunciador realiza um fazer persuasivo, isto é, procura fazer com que o enunciatário aceite o que ele diz (p.57)”, Pimentel (2014), relacionando as partes de nossas explanações, “a enunciação instaura a relação do texto com as condições sócio-históricas”(p.72).

### 3.4 A Enunciação

A enunciação é um termo antigo em filologia, mas na linguística de modo sistemático começou a ser usado por Bally em 1932 (*Linguistique générale et linguistique française*). Charaudeau e Maingueneau (2012) consideram em uma concepção mais discursiva do que linguística a enunciação como “o pivô da relação entre língua e o mundo: por um lado, permite representar fatos do enunciado, mas, por outro, constitui por si mesma um fato, um acontecimento único, definido no tempo e no espaço”(p.193).

Antes de concepções desta natureza os linguistas, anteriores às chamadas teorias da enunciação, dentre eles Saussure, viam a língua como algo estático e homogêneo, um código, livre da interferência de fatores externos. Saussure não só estabeleceu a dicotomia *langue* e *parole*, para Edward Lopes (1995) e quase totalidade dos linguistas foram as idéias de Saussure acerca do valor relacional dos elementos linguísticos, da auto suficiência do sistema linguístico, da necessidade de se dissociar uma linguística sincrônica de uma diacrônica, da natureza do signo, que fundaram a linguística estrutural e também foram base para a linguística contemporânea. Mesmo sendo forte a lembrança de Saussure como precursor das

dicotomias, surgiram muitas observações a respeito das limitações dessa proposta, dentre elas está a exclusividade do código, desconsiderando outros elementos da comunicação. Espaço aberto às teorias sobre a enunciação estudarem a língua com mais amplitude recuperando outros componentes, um deles seria o falante que pelo discurso torna-se sujeito.

Benveniste (2005) vê a subjetividade como a capacidade do locutor para se propor como sujeito, segundo ele, a subjetividade:

define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo, não é mais que um reflexo) mas como unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência” (p. 286).

Dessa consciência de si mesmo que está o testemunho objetivo da identidade do sujeito, para Benveniste (2005) instalando a subjetividade na linguagem cria-se a categoria de pessoa, para o autor os pronomes pessoais são o primeiro ponto de apoio para a revelação da subjetividade na linguagem.

Para os estudos linguísticos a língua pode ser classificada de três maneiras diferentes, uma maneira seria ver a língua como representação do pensamento, outra uma estrutura e a última como lugar de interação social. Nessa divisão clássica vê-se atrelada a concepção de sujeito psicológico, para Lima (2010),

A língua como representação do pensamento pressupõe a existência de um sujeito psicológico, controlador de suas vontades e ações. Um sujeito que constrói uma representação mental tal qual deseja e que espera uma perfeita percepção do interlocutor. O sujeito, nesta visão, é o único responsável pela construção de sentido. Compreender um enunciado constitui, assim, um evento mental que se realiza somente quando o ouvinte apreende do enunciado o pensamento que o falante pretendia veicular. Saussure acreditava que, pelo fato de a linguagem expressar o pensamento, a linguística deveria limitar-se ao estudo da linguagem em si mesmo e excluir os outros componentes da comunicação que não o próprio código. A concepção de língua como estrutura, como instrumento de comunicação, corresponde a um assujeitamento, ou seja, o sujeito não é visto mais como dono de suas vontades e ações, nem mesmo de sua consciência. Segundo Koch (2007, p.7), a principal função da língua, de acordo com essa concepção, é representar o pensamento do falante e seu conhecimento de mundo. Por fim, a terceira concepção, a noção da língua como o lugar de interação. Os sujeitos, por participarem ativamente no contexto em que estão inseridos, são atores nas situações comunicativas que buscam influenciar um ao outro (p.15).



Essas diferentes visões sobre o sujeito, e por consequência sobre língua, proporcionaram ramificações de estudos linguísticos que levaram à formação de disciplinas diferentes, constituindo vários ramos do conhecimento.

Orlandi (2003), refletindo sobre as concepções de sujeito em diversas teorias, esclarece que os grandes campos do conhecimento linguístico (Enunciação, Argumentação e Análise do Discurso), veem o sujeito sob diferentes prismas, segundo a autora “na enunciação, o sujeito é um sujeito origem de si; na argumentação o sujeito é o sujeito psicossocial; na Análise do Discurso, como vimos, o sujeito é linguístico-histórico, constituído pelo esquecimento e pela ideologia”(p.91).

A respeito de concepções diferentes sobre a enunciação, Charaudeau e Maingueneau (2012) consideram que a enunciação oscila entre uma concepção linguística e uma concepção discursiva, esta destaca a enunciação “como acontecimento em um tipo de contexto apreendido na multiplicidade de suas dimensões sociais e psicológicas” e aquela considera a enunciação “como um conjunto de operações constitutivas de um enunciado.” (p.193).”

Sem tentar traçar um panorama histórico da Enunciação, cabe aqui lembrar alguns autores que posteriormente traremos um pouco de suas teorias enunciativas, para tanto vemos na entrevista de Marlene Teixeira e Valdir Flores algumas contribuições, para eles, Émile Benveniste e Mikhail Bakhtin são autores que podem ser chamados, de certa forma, de fundadores dos estudos menos específicos sobre enunciação. Outros autores como Oswald Ducrot, Jacqueline Authier-Revuz e Antoine Culioli trouxeram propostas de análise enunciativas explicitamente elaboradas. Além de Jakobson, J. Austin e Greimas que conforme Teixeira e Flores (2011) “desenvolveram um pensamento que ultrapassa o campo da enunciação e que não poderiam ter seus trabalhos reduzidos à temática enunciativa” (p.409).

Bakhtin (2011) considera o elemento expressivo como o principal constituinte do enunciado, sendo os gêneros dos discursos possibilidades de expressão dos enunciados. Segundo o autor “O falante com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o estilo e a sua composição”(p. 285). Isso já seria um aceno com ideias sobre a enunciação contemporânea, comparando as formas da língua e gêneros dos discursos considerando estes bem mais flexíveis, mutáveis e plásticos, “entretanto, para o indivíduo falante eles tem significado normativo, não são criados por ele mas dados a ele”, prossegue o autor, “um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma combinação

absolutamente livre de formas da língua”(p.285), isso é um contraponto a toda uma teoria que vê a *parole* como um ato individual e a *langue* fenômeno puramente social e obrigatório.

Barros (1997) destaca a visão Bakhtiniana sobre colocar o texto como lugar central de toda a investigação sobre o homem, e o homem na enunciação se coloca de forma dialógica “a alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro (p.30)”, Bakhtin dizia que “a vida é dialógica por natureza”.

Sobre o dialogismo, Bakhtin trata do diálogo entre interlocutores, considerando a interação como fundadora da linguagem, que a relação entre os sujeitos produza significação das palavras e os sentidos dos textos e os próprios sujeitos são frutos do dialogismo. Segundo Barros (1997) pode-se resumir as contribuições para os estudos da interação verbal e da comunicação verbal:

Entre outros, serão assinalados: a questão de variação linguística, funcional e discursiva; a reversibilidade dos interlocutores no diálogo; o jogo de imagens, os simulacros e as avaliações entre eles; a questão da competência dos sujeitos da comunicação (p.31).

A respeito do diálogo entre discursos, para Bakhtin (2011) os discursos mantêm relações não só entre si, mas também com a enunciação, com o ‘outro’, ou com o contexto sócio-histórico.

Outro autor, citado anteriormente, que falaremos de modo breve é Oswald Ducrot, pela contribuição com a base dos estudos enunciativos, em seus estudos parte do ato de enunciação e não do enunciado, para ele as situações de emprego do enunciado são fundamentais e seria impossível falar sobre o sentido sem considerá-las, Ducrot chama tais circunstâncias de contexto, já Lopes (1995) afirma que “um enunciado pode apresentar um contexto de dimensões extremamente reduzidas, mas ele possuirá, sempre, um contexto – aquele da situação que põe em contato dois interlocutores --. É desses fundamentos que partem os estudos de Ducrot” (p.284). Com uma ampliação dos estudos de tais concepções pode-se contribuir para a análise proposta dos textos, mesmo não propondo uma descrição semântica dos textos, vemos que estudar as possibilidades de sentidos propostas por Ducrot contribuirá.

Benveniste (diz que “a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso” para ele enunciação é o colocar em funcionamento o mecanismo da língua por um ato individual de utilização, em outras palavras por sua conta o locutor mobiliza o aparato linguístico. Esta mobilização, vista

como processo, conforme sugestão de Benveniste pode ser estudada sob vários aspectos, o autor cita três, sendo: a realização vocal da língua, a conversão individual da língua em discurso e a definição do quadro formal da realização da enunciação.

Para o nosso trabalho a visão de Benveniste (2006) sobre a enunciação fônica apenas interessa por suas considerações sem descartar a noção de identidade, para ele, “na prática científica procura-se eliminar ou atenuar os traços individuais da enunciação fônica recorrendo a sujeitos diferentes e multiplicando os registros, de modo a obter uma imagem média de sons, distintos ou ligados (p.82).” Ou seja, o que importa são as situações em que a enunciação é produzida.

O segundo aspecto da enunciação sugerido por Benveniste (2006) “supõe a conversão individual da língua em discurso”, o autor coloca a semantização da língua no centro deste aspecto e vê a necessidade de se investigar “como o ‘sentido’ se forma em ‘palavras’, em que medida se pode distinguir entre as duas noções e em que termos descrever sua interação.”(p.83), são três questionamentos que suscitam vários estudos pois, muito dos estudos linguísticos são abarcados por eles, vemos como interessante a contribuição de Benveniste para a noção de subjetividade colocando o sujeito como o responsável para estabelecer a interação sentido-palavra, para o autor havendo um enunciador o sentido estará sempre comprometido com seu ponto de vista.

Outro aspecto da enunciação citado por Benveniste (2006) é “definir a enunciação no quadro formal de sua realização”, quer dizer, sendo realizada a enunciação caberia investigar as marcas deixadas pelo locutor e pelo alocutário, o que ele chama de caracteres formais da enunciação, também conhecidas por modalizadores ou marcas linguísticas da enunciação. Segundo Charaudeau (2012), citando Dubois, a modalização “define a marca que o sujeito não para de imprimir em seu enunciado”, Conforme Charaudeau (2012) “a modalização é apenas uma das dimensões da enunciação, que integra outras: em particular a dimensão referencial”. (p. 337)

De acordo com Benveniste (2006) falando desta referência, e, portanto, da relação locutor-alocutário-discurso:

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno” (p.83-84).

Com esta relação a língua, na enunciação, pode ser utilizada como expressão de uma certa relação com o mundo, com o outro e consigo, num contínuo processo de referência.

Ainda sobre as noções de Benveniste (2006) a respeito do último aspecto, o autor relaciona uma série de termos, citados anteriormente como modalizadores ou marcas linguísticas da enunciação, que dizem respeito à enunciação e principalmente sobre a revelação da subjetividade: índices de pessoas, a relação eu-tu (referentes à relação entre locutor e alocutário), índices de ostensão ou “indivíduos linguísticos” (tradicionalmente chamados de pronomes pessoais e demonstrativos, que designam algo novo a cada uso na enunciação) e os termos que indicam os tempos verbais (relacionando o sujeito ao espaço-tempo).

Corroborando com isso, Fiorin (2008) fala da enunciação pressuposta por todo enunciado pelas marcas deixadas pela enunciação como por exemplos: os adjetivos e advérbios apreciativos, os pronomes pessoais e possessivos, os dêiticos temporais e espaciais e os verbos performativos, mas amplia esta visão para as situações em que o enunciador pode dizer algo demonstrando uma avaliação ou para a situação quando um discurso deve ser entendido o oposto do dito, tem-se então, nestes casos, a chamada enunciação enunciada como “o conjunto de elementos linguísticos que indica as pessoas, os espaços e os tempos da enunciação, bem como todas as avaliações, julgamentos, pontos de vista que são de responsabilidade do *eu*, revelados por adjetivos, substantivos, verbos, etc” (p.78), e mais adiante “O enunciado é o produto da enunciação despido das marcas enunciativas (p.78).”

Esta posição levou o autor a discorrer sobre algumas figuras retóricas que são usadas na enunciação como estratégia de persuasão, tais como: antífrase ou ironia, litose, preterição, reticência, são artifícios que segundo Fiorin (2008) “fazem parte dos recursos de persuasão do enunciatário pelo enunciador, pois, instaurando no discurso o segredo e a mentira, desvelam uma nova verdade, produzem um novo saber, descobrem significados, encobrendo-os” (p.87). Para Fiorin (2008) o desacordo entre enunciado e enunciação provocado por tais figuras geram o impossível, a incerteza, a anormalidade e a contraditoriedade, que muitas vezes seria “uma maneira insubstituível de dizer”(p.87).

Benveniste (2006) vê a enunciação como argumentação “desde o momento em que o enunciador se serve da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário, ele dispõe para este fim de um aparelho de funções” (p.86), então cita como aparelhos: a interrogação (uma enunciação construída para provocar uma resposta), a intimação (aparelho que supõe uma relação viva e imediata do enunciador e o outro com ordens, apelos, vocativos), a asserção (para comunicar certeza ou negação). Estes aparelhos caracterizam a enunciação como uma acentuação da relação discursiva com o parceiro

podendo ser um alocutário real ou imaginário, individual ou coletivo, explicitando a necessidade do diálogo para a enunciação e também para a argumentação.

A modalização exerce um importante papel nos textos dissertativos-argumentativos, visto que através dela tem-se a percepção dos sujeitos no discurso, Lima (2010) afirma que

por essa razão, apesar dos procedimentos, muitas vezes utilizados para produzir o efeito de objetividade e neutralidade, é possível perceber, a partir dos procedimentos de modalização, um posicionamento do enunciador e uma intencionalidade através da orientação argumentativa construída no texto. Essa orientação aponta para uma direção argumentativa, indicando um modo de ler o texto e analisar os fatos que enuncia (p.20).

Então, esclarecer a presença da modalização, interpretando seu uso, possibilita a compreensão do processo discursivo e a produção dos sentidos dos textos, assim farão parte de nossas análises o reconhecimento dos recursos de modalização utilizados e o uso argumentativo que se pode fazer deles para se definir algumas estratégias discursivas. Lembrando que, conforme Charaudeau e Maingueneau (2012)

não podemos contentar-nos com um levantamento de marcas linguísticas: é necessário colocá-las em relação aos processos globais de estruturação do discurso, tipos e gêneros de discurso, cena de enunciação, interdiscurso... (p. 337)

Trata-se de estabelecer relações entre as marcas linguísticas e os fatores que influenciam a situação e comunicação do texto escolhido.

Para Charaudeau e Maingueneau (2012), esclarecendo sobre o ponto de vista da análise do discurso e colocando a enunciação no interdiscurso,

a enunciação equivale a colocar fronteiras entre o que é ‘selecionado’ e, pouco a pouco, tornado preciso (através do que se constitui o ‘universo de discurso’) e que é rejeitado. Desse modo se acha, pois, desenhado num espaço vazio o campo de ‘tudo a que se opõe o que o sujeito disse (p.195)

Sem delongarmos no estudo sobre o interdiscurso, cabe aqui algumas considerações sobre o dialogismo presente na enunciação, de acordo com Bakhtin (2011) todo enunciado produzido mantém relações com enunciados produzidos anteriormente, e também com os futuros enunciados:

“toda enunciação, por mais significativa e completa que ela seja por si mesma, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal

ininterrupta (que toca a vida cotidiana, a literatura, o conhecimento, a política etc.) (p.128)”

E mais, essa comunicação verbal seria só um elemento de uma evolução ininterrupta de uma parte muito maior de um certo grupo social.

Pelo exposto, todo enunciado é dialógico, conforme Charaudeau e Maingueneau (2012) esta afirmação leva as pesquisas linguísticas a várias tentativas de definir as diferentes formas de dialogismos, algumas tentam com base nos gêneros do discurso separar quais gêneros estão mais ou menos atravessados pelo dialogismo, outras pesquisas procuram descobrir o grau de presença do outro nos discursos e ainda há outras pesquisas que se amparam nas possibilidades que a língua permite para representação do outro nos discursos como, alusão, evocação, menção, citação, discurso indireto, discurso direto, discurso indireto livre.

Pode-se afirmar também que de acordo com Bakhtin (2009) todo discurso é duplamente dialógico, sendo expresso este dialogismo em dois tipos de relações: as relações interdiscursivas quando um enunciado se relaciona com outros produzidos sobre o mesmo objeto e as relações interlocutivas que o enunciado mantém com enunciados de interlocutores reais ou virtuais através dos estímulos compreensão-resposta.

Benveniste (2006) estabelece o que ele chama de “instância do discurso” onde o eu designaria o locutor que este se enuncia como sujeito, assim, o fundamento da subjetividade está no exercício da língua, portanto, vemos que, de modo complementar, Benveniste dá mais importância às relações interlocutivas.

De acordo com Althier-Revuz citada por Charaudeau e Maingueneau (2012) este duplo dialogismo não aparece por meio das marcas linguísticas e que daria lugar a “um outro que não é nem um duplo de um face a face e nem o mesmo o diferente, mas um outro que atravessa constitutivamente o um”, Althier-Revuz chama esta desdobramento de heterogeneidade constitutiva, mostrando que, na enunciação, independe da vontade do enunciadador o atravessamento do discurso de outrem.

Para uma ampliação da discussão desse atravessamento do discurso de outrem, recorreremos ao estudo da subjetividade com base nas relações que o sujeito mantém com seu contexto de comunicação, com as informações disponíveis, com a sua formação ideológica e com provável formação que ele pensa que seus interlocutores possuem. Desenvolveremos um estudo do sujeito procurando definir suas competências linguísticas, comunicacionais, discursivas e ideológicas.

#### 4 AUTORIA

O nosso propósito nesta seção é entender um pouco da constituição do sujeito proposta pela Análise do Discurso, em especial as ideias de Foucault, Bakhtin e Pêcheux, que possam contribuir para entendermos as posições sociais marcadas pelos alunos produtores dos textos analisados.

A visita aos conceitos destes autores visa a montagem de um quadro de características discursivas de autoria, para que com base nele proceder a investigação dos indícios de ausência e indícios de presença de autoria. Isso acarretará, às vezes, o que parecerá um confronto teórico, mas esta possibilidade será descartada após a montagem do referido quadro e a percepção de que as teorias de Foucault, Bakhtin e Pêcheux complementam-se, nesta proposta de montagem de um quadro de característica discursivas de autoria.

Alguns conceitos de Foucault norteiam a pesquisa como por exemplos, considerar o autor como princípio de agrupamento do discurso, Foucault (2011); e também quando Foucault (2002) vê que a marca do escritor não é mais do que a singularidade da sua ausência. Dessa prioridade da língua sobre o autor, teremos Barthes (1988), a linguagem conhece um sujeito não uma pessoa. Mostraremos aqui a definição e caracterização do que Foucault (2001) chama de função-autor, além das contribuições de Orlandi (2012) ao ampliar as funções enunciativas do sujeito falante, considerando como a função enunciativa do autor como a mais determinada pelo contexto histórico-social. A respeito de lugar social veremos alguns teóricos, como Mussalim (2006) afirmando que lugar social determina o que ele pode ou não ser dito a partir dali.

No segundo item, Bakhtin (2009) e (2011) vê como autor todo produtor de um discurso em uma determinada situação de comunicação levando-se em consideração o seu interlocutor, exploraremos as quatro dimensões conceituais que fundamentam a questão da autoria em Bakhtin (histórica, dialógica, axiológica, ideológica) para corroborar com isso citaremos também Brandão (1998), considerando a fala do sujeito como um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social, e também Fiorin (2006) afirmando que nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisa mas sim com outros discursos.

Em um terceiro momento desta seção, ateremos prioritariamente a Pêcheux (2009) em, Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio, para a tentativa de estabelecer uma definição para forma-sujeito e algumas questões sobre a interpelação ideológica. Para tanto, algumas ideias principais de Pêcheux (2009) são fundamentais, como a que estabelece que sujeito e sentido são constituídos pela interpelação ideológica, e também a definição para

forma-sujeito do discurso: o resultado de um processo de incorporação e, simultaneamente, de dissimulação, onde o sujeito se identifica com a formação discursiva que o constitui. Os apontamentos de Althusser (1974) em, *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, sobre a ideologia

#### 4.1 A Função-autor e O Lugar Social

A Análise do Discurso não tem como objeto de estudo a língua ou a linguagem, mas sim o discurso, entendido em seu funcionamento. Nessa perspectiva discursiva, a língua e a linguagem são vistas como constitutivas, já que a Análise do Discurso estuda as maneiras como a ideologia, por meio da língua, constrói os sentidos dos discursos na história e na sociedade, ou de acordo com Orlandi (2012), na Análise do Discurso, “procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (p.15).

Para o nosso propósito de entender um pouco da constituição do sujeito proposto pela AD e principalmente por Foucault, exporemos algumas considerações que podem contribuir para o entendimento das posições sociais marcadas pelos alunos em suas redações.

De início, Foucault (2011) considera

O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência (p.26).

Para ele este princípio não é regra por haver em nossa sociedade muitos discursos “sem receber sua eficácia de um autor”, como: contratos, decretos, conversas cotidianas, etc. Estes discursos necessitariam de signatários mas não de autor, ou seja haveria uma grande quantidade de discursos assim, desprovidos do que Foucault chama de a função-autor.

No seu texto *O que é um autor?* Foucault (2002) diz que a função autor seria o próprio modo de um texto existir, de circular e de funcionar em uma sociedade. Sem perder de vista a questão do lugar social, cabem aqui algumas reflexões sobre autor, obra e função autor, examinar unicamente a relação do texto com o autor, amaneira como o texto aponta para a figura do autor.

Foucault (2002) lembra os quatro critérios de São Jerônimo para se estabelecer a autoria de um texto, sendo eles, a questão do nível constante de valor dos textos, a coerência



conceitual ou teórica, a definição estilística e finalmente a contextualização histórico social dos textos. Nas palavras de Foucault (2002):

o autor é o que permite explicar tão bem a presença de certos acontecimentos em uma obra como suas transformações, suas deformações, suas diversas modificações (e isso pela biografia do autor, a localização de sua perspectiva individual, a análise de sua situação social ou de sua posição de classe, a revelação do seu projeto fundamental) (p.18).

Assim, o discurso produzido em forma de escrita uniria ou constituiria o indivíduo ligado ao exposto na citação acima em um nome de autor. Foucault (2002) ainda falava sobre a regra que na prática domina a escrita e a especifica em “tema da expressão e tema da morte”, o “tema da expressão” levaria a uma supervalorização do exposto fazendo o sentido ficar nos extremos entre o proposto pelo autor ou no decifrado pelo leitor, ou seja, a escrita bastaria por ela mesma. O “tema da morte” leva a escrita à imortalidade do herói ou à imortalidade da narração passada de autor a autor. Foucault (2002) diz que atualmente em nossa cultura procura-se por um fim a esta imortalidade, através de um “apagamento voluntário” o escritor não deve ser representado nos livros, “a marca do escritor não é mais do que a singularidade da sua ausência” (p.7), este processo é o que a crítica e a filosofia chamam de “desaparecimento ou morte do autor”.

Roland Barthes (1988), no mesmo período, em 1968, anuncia “a morte do autor”, que segundo ele foi Mallarmé quem primeiro percebeu a necessidade de se priorizar a língua em relação ao autor, “é a linguagem que fala, não o autor” (p.66), pois:

linguisticamente, o autor nunca é mais do que aquele que escreve, assim como ‘eu’ outra coisa não é senão aquele que diz ‘eu’: a linguagem conhece um ‘sujeito’, não uma ‘pessoa’, e esse sujeito, vazio fora da enunciação que o define, basta para ‘sustentar’ a linguagem, isto é, para exauri-la (p.67).

Tem-se aqui o argumento de que a enunciação em sua totalidade seria um processo vazio que funcionaria perfeitamente sem o preenchimento com a pessoa dos interlocutores. Para Charaudeau e Maingueneau (2012) esta ideia provoca uma nova maneira de ver os discursos, principalmente os literários, o autor transforma-se em função, que por meio dela pode-se organizar de outra maneira os discursos, para eles “O nome de autor age como uma marca distintiva, os textos que lhe pertencem formam a categoria das obras, e se opõem a outros, anônimos ou meros produtos de um sujeito qualquer”(p.85). Com isso o próprio conceito ou visão de obra precisa ser revisto.

Sem arriscar-se a conceituar obra, vemos também, como Foucault (2002), que as dificuldades em definir autor são ampliadas e intrinsecamente relacionadas com a questão em se definir uma obra, tem-se a impressão que a obra é sempre maior do que se tenta reunir, que a unidade pretendida pelo próprio autor é impossível, que até a relação de uma produção com um autor torna-se complicada por fatores de ordem teórica e práticas. Para Foucault (2002), as ciências carecem de uma teoria da obra, a palavra “obra” e a pretensa unidade que ela designaria, ainda precisam de determinações.

A observação destas dificuldades levou Foucault (2002) a perceber o desaparecimento do autor e a tentar preencher o espaço vazio deixado por esta constatação, passando a considerar então, a função autor, caracterizada, de modo resumido em:

a função-autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela nasce se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar (p.20).

São quatro as características da função autor, a primeira refere-se ao regime de propriedade para os textos, estabelecida na relação autores-editores, direitos de reprodução e também para a questão das responsabilidades jurídicas pela circulação dos discursos. A segunda característica diz respeito à necessidade de origem, de se contextualizar o discurso com a função autor exercida. A terceira característica remete ao modo como pelas épocas sempre foi dado ao produtor de um discurso, através de operações psicológicas complexas, a ilusão de que ele é a origem do discurso proferido. A quarta característica trata da posição-sujeito, um lugar vago a ser ocupado por diferentes indivíduos em diferentes momentos.

Foucault (2002) também amplia o sentido do termo “autor”, colocando como possibilidade, no mundo dos discursos, o que ele chama de posição “transdiscursiva”, ocupada pelos autores “de uma teoria, de uma tradição, de uma disciplina dentro das quais outros livros e outros autores poderão, por sua vez, se colocar (p.20)”, Foucault os chama de “fundadores de discursividade”, são autores que produziram, por meio de suas obras e de seus textos, algo além, algo que propiciou novos discursos, a semente de formações discursivas, o que o autor chama de “a possibilidade e a regra de formação de outros textos.” Exponentes de várias áreas foram citados por Foucault como: Freud, Marx, Ann Radcliffe, Galileu, Cuvier, Saussure, Newton, entre outros.

Orlandi (2012) fala em uma função mais ampla para o sujeito, colocando a função autor como uma delas:

Teríamos, então, as várias funções enunciativas do sujeito falante, como segue, e nessa ordem: locutor, enunciador e autor. Onde o locutor é a aquele que se representa como ‘eu’ no discurso, o enunciador é a perspectiva que esse ‘eu’ constrói, e o autor é a função social que esse ‘eu’ assume enquanto produtor da linguagem (p.61).

Dentre as funções citadas, Orlandi (2003) vê a função enunciativa do autor como a mais determinada pelo contexto histórico-social e também a que mais sofre com as exigências de ser coerente, não contraditório, responsabilidade para com o seu discurso (ou texto), respeito às normas estabelecidas, conhecimento das regras textuais, relevância, entre outras coisas. Assim procura-se normatizar a produção do discurso para que o autor fique visível e, “um sujeito visível é calculável, identificável, controlável” (p.76).

As posições enunciativas ocupadas pelo sujeito levam toda a linguagem ao fenômeno da dispersão do sujeito, é o que Foucault, em *Arqueologia do saber*, reconhece como o desdobramento do sujeito em várias posições dentro do texto, Brandão (1988), esclarecendo tais posições, procura especificar texto e discurso,

por texto enquanto dispersão do sujeito, entenda-se a perda da centralidade de um sujeito uno que passa a ocupar várias posições enunciativas; por discurso enquanto dispersão de textos entenda-se a possibilidade de um discurso estar atravessado por várias formações discursivas (p.66).

A noção de sujeito em Foucault está relacionada com a definição de formação discursiva principalmente a respeito da dispersão, a falta de unidade entre os elementos constituintes. Para Foucault (1987), determina-se uma formação discursiva quando ocorrem duas situações, quando “se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão” (p.43), dessa dispersão nas formações discursivas surge o sujeito disperso, a outra situação é para o “caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações)” (p. 43), dessa regularidade surge o sujeito histórico.

Para nossos estudos, após o explanado, percebemos que os alunos instituídos na função autor, podem ter como possibilidade a ocupação de lugares sociais pré-determinados por imposições institucionais e normativas, cabe então descrever que lugares são esses onde os alunos obtêm seus discursos, e conforme Foucault (1997), “onde este encontra sua origem

legítima e seu ponto de aplicação (p. 58)”, ou seja, as posições de sujeito são definidas dentro de um rol de possibilidades destinadas aos sujeitos dentro de certos lugares sociais: aluno do 3º ano, adolescente, do interior do país, determinada formação político-ideológica, pertencente de tal classe social, entre outros aspectos. Isso propõe uma dispersão do sujeito manifestada nos “diversos status, nos diversos lugares, nas diversas posições que o sujeito pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala” (p. 61). Para Mussalim (2006)

O sujeito do discurso ocupa um lugar de onde enuncia, e é este lugar, entendido como a representação de traços de determinado lugar social (o lugar do professor, do político, do publicitário, por exemplo), que determina o que ele pode ou não dizer a partir dali (p. 133).

Maingueneau (1989), em uma visão mais pragmática, fala dos atos de fala que “acionam as convenções que regulam institucionalmente as relações entre sujeitos, atribuindo a cada um estatuto na atividade da linguagem (p.30)”, o que segundo Maingueneau (1989) leva certos autores a falarem de “contrato”, no qual os indivíduos envolvidos em uma espécie de “ritual social da linguagem” são levados a descobrir o que é permitido dizer em determinada situação, é o implícito partilhado pelos interlocutores.

O sujeito em Foucault (1979) é um enunciado social resultado das relações de poder existentes na sociedade, e não o seu produtor. Um fato a se observar é que tais relações circulam em vários níveis sociais, a forma de dominação, ou melhor, as formas de dominação não ocorrem de maneira estática, não se trata apenas de ver uma classe dominante e opressora e outra submissa e oprimida, essas relações de poder são exercidas com base nos lugares sociais ocupados, quando, por exemplo, um irmão mais velho fala ao mais novo para ele lhe faça algo ou quando um cliente solicita que o vendedor lhe mostre uma nova peça de roupa. Quer dizer que no discurso desses sujeitos se instaura os conflitos resultantes das relações de poder e desejo.

Cabe aqui algumas considerações sobre a visão do sujeito como um composto histórico, visão interessante e necessária visto que analisaremos o corpus considerando os alunos como indivíduos de seu tempo, e como citado nos parágrafos anteriores, objeto das relações de poder atuais e ocupantes de lugares sociais, mas além disso a identidade que os alunos consideram como próprias, são na verdade resultado de determinantes do período histórico atual, Mussalim (2006) “o contexto histórico-social, então, o contexto da enunciação, constitui parte do sentido do discurso e não apenas um apêndice que pode ou não ser considerado” (p.123). Desse modo, ao se observar os elementos nos textos que

constituem o corpus da pesquisa, verificar quais estariam reproduzindo as condições materiais, ideológicas e políticas de nossa época.

Cada época se caracteriza pelas relações entre ideologias, as classes sociais são levadas a um processo de identificação através das relações de poder, onde forças políticas e ideológicas se organizam e se reorganizam em um processo constante de busca de afirmação, dessa organização de posições políticas e ideológicas surgem o que Haroche et ali (1971, p.102) citados por Brandão (1998) definem como formações ideológicas:

Falar-se-á de formação ideológica para caracterizar um elemento (determinado aspecto da luta nos aparelhos) susceptível de intervir como uma força confrontada com outras, na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado: cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas em relação às outras(p.38).

Isso seria considerar a formação ideológica como a expressão dos conflitos entre interesses sociais, para existência de determinada formação ideológica precisa-se da oposição entre formações discursivas, lembrando que esta oposição pode ocorrer mesmo que de forma desproporcional, assim, mesmo se um conjunto de atitudes e de representações parece predominar em uma formação social com uma observação atenta encontra-se uma oposição.

Conforme Orlandi (2003), discutindo sobre a importância da noção de formação discursiva, lembra que mesmo sendo polêmica, tal noção “permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso” (p.43).

Em outras palavras, os alunos pertencem a uma formação ideológica (conjuntura sócio-histórica) onde é definido algumas formações discursivas que estabelecem o que pode e deve ser escrito ou dito. Para um texto curto, considerando como média uma redação 20 a 30 linhas, pode-se reconhecer entre os vários discursos presentes um que exerça certo domínio, seria o governo de uma formação ideológica.

#### 4.2 O Autor-criador e a Intersubjetividade

Devido à amplitude da obra de Bakhtin algumas considerações devem ser feitas para que nossa discussão não se perca na abrangência de aspectos e conceitos e nem nas questões sobre a problemática da real autoria de alguns textos publicados, na falta de ordem cronológica das publicações, além de um atraso de aproximadamente 25 anos para a

divulgação de sua obra no Ocidente. Não pretendemos buscar soluções para os pontos citados, nos interessa a concepção de sujeito, de autor e os conceitos sobre a intersubjetividade em Bakhtin.

Para Bakhtin (2011), é autor todo produtor de um discurso em uma determinada situação de comunicação levando-se em consideração o seu interlocutor, desses dois aspectos, situação e interlocutor, estaria a marcação do lugar do autor, o que citamos anteriormente de Foucault. Segundo Bakhtin (2011), falando sobre uma linguística ainda no início, “a questão do falante (do homem, do sujeito do discurso, do autor do enunciado, etc.) A linguística conhece apenas o sistema da língua e o texto. Por outro lado, todo enunciado, até uma saudação padronizada, possui uma determinada forma de autor (e de destinatário)” (p.382).

Pode-se arriscar em considerar como quatro as “dimensões”, sobre as quais os conceitos a respeito da questão da autoria em Bakhtin podem ser revisitada e que contribuirão para pesquisa que ora empreendemos, sendo elas: a dimensão histórica, a dialógica, a valorativa e a ideológica.

A primeira dimensão relaciona-se ao fato de que para Bakhtin (2011) ao enunciar-se como autor, mobilizar linguagens, situando-se em determinado tempo e espaço, o falante recorre a um grupo de já-ditos que faz parte de um conjunto maior da linguagem e possibilita várias respostas ao seu enunciado, isto seria posicionar-se como autor. Brandão (1998) considera que a fala do sujeito “é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social”(p.49).

O posicionamento como autor é baseado no fato de que um enunciado não é só outro que surge novamente, pois o momento da comunicação é singular. Conforme Bakhtin (2011), “a forma de autoria depende do gênero do enunciado. Por sua vez, o gênero é determinado pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado”, mais adiante nos ateremos às discussões sobre o texto Os gêneros do discurso de Bakhtin.

A outra dimensão relaciona a autoria à alteridade e a considera como parte constitutiva da produção dos enunciados, o estudo desta relação dialógica nos levará à tentar perceber como Bakhtin vê o posicionamento do “eu” e do “outro” na linguagem, como o processo interacional surge de lugares sociais marcados. Para Bakhtin (2011), os “horizontes concretos” que o “eu” e o “outro” vivenciam não coincidem, “porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver” (p.21), então não se trata de uma substituição de lugares, o que é possível, em uma certa posição, é a diminuição da diferença de horizontes.

A importância dada ao outro mostra o caráter interacional da visão de linguagem de Bakhtin, conforme Brandão (1998), “o Outro desempenha papel fundamental na constituição do significado, integra todo ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o linguístico e o social” (p.10), deste modo, a produção de um discurso recebe algumas orientações sociais principalmente quanto aos interlocutores e ao contexto, o ideológico perpassa por estas orientações.

O entendimento do outro passa pela alternância de lugares e termina com o entendimento, Bakhtin (2011) recomenda sobre essa postura:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (p.23)

Bakhtin (2011) explica que esta troca de lugares é feita de um modo estético e ético, o lugar do outro continua sendo do outro, o que ocorre segundo ele é a chamada compenetração. “A compenetração deve ser seguida de um retorno” para fora do outro, somente deste lugar agora “o material colhido da compenetração pode ser assimilado em termos éticos, cognitivos ou estéticos” (p.24).

Lembrando que o dialogismo em Bakhtin não se trata do diálogo face a face, isso com base em alguns princípios básicos, como o de que “os homens não têm acesso direto à realidade, pois nossa relação com ela é sempre mediada pela linguagem (FIORIN, 2006, p. 167)”, Bakhtin citado por Fiorin (2006) dizia que “não se pode realmente ter a experiência do dado puro”(p.167), o outro princípio seria o de que não são as pessoas que dialogam e sim seus discursos, Fiorin (2006) explica que o “nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos, que semiotizam o mundo (p.167)”

A terceira dimensão possível seria ver a questão da autoria como uma produção de apreciações valorativas diferentes que levariam à escolha de vários estilos de linguagem em diversos gêneros de discursos, Faraco (2005) explica sobre o posicionamento do autor-criador:

O ato estético opera sobre sistemas de valores (...) é o autor-criador materializado como uma certa posição axiológica frente a uma certa realidade vivida e valorada – que realiza essa transposição de um plano de valores para outro plano de valores, organizando um novo mundo e sustentando essa nova realidade. (p.38)

A dimensão de apreciações valorativas relaciona-se mais com o ato estético do que o ato ético, já que este refere-se à ajuda, salvação ou à consolação, aquele refere-se à vivência de outra realidade. Esta dimensão torna-se importante pelo fato de que em todo processo discursivo a apreciação valorativa estará envolvida, já que, avaliamos constantemente o interlocutor, o nosso discurso, o objeto de nosso discurso, a avaliação do interlocutor e os discursos em nossa volta. Então, dentre o conglomerado de vozes instituídas socialmente, todas já compostas de valores, o autor faz o seu recorte valorativo, para Bakhtin (2011) este componente axiológico corresponde a um fator primordial na linguagem.

O aluno, no momento de feitura de um texto argumentativo-dissertativo, pode ser considerado como um autor-criador que, conforme Faraco (2005) concordando com Bakhtin, seria “quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida ... mas a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente (p.38)”, em Bakhtin (2011) “viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente” (p.174).

A última dimensão seria a ideológica, para Bakhtin (2009) “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo.” A palavra sendo resultado das interações sociais e signo por natureza, necessariamente é ideológica.

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo (p.33).

Para fundamentar este estudo metodológico unitário e objetivo sobre o signo, Bakhtin (2009) fala do caráter semiótico, que a compreensão se manifesta através de um material semiótico, que “a própria consciência só pode surgir e se firmar como realidade mediante a encarnação material em signos” (p.34). Bakhtin vê a palavra como função de signo, como o modo mais puro e sensível de relação social.

Além desse papel nas relações sociais, Bakhtin (2009) olha a palavra como o “material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior)”, ou seja, pensamos em forma de palavras, elas são os instrumentos da consciência, por isso que a “palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for” (p.38). Assim, os fenômenos ideológicos como, uma bandeira, um quadro, um desenho, uma figura,



um ritual ou um comportamento humano constituem-se no discurso externo através das relações sociais, e não funcionam sem a participação do discurso interior (consciência). O autor deixa claro que essa dependência não significa substituição, a palavra não pode substituir um signo ideológico, nem mesmo o mais simples ato humano pode ser substituído por palavras, mas ela “está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (p.38).

Reconhecer a dupla constituição da linguagem (palavra), como sendo ao mesmo tempo formal e atravessada pela subjetividade e pelas relações sociais faz-nos pensar no discurso como “ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos”, Brandão (1998) vê a linguagem

Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, a linguagem é o lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais (p.12).

Reconhecer da linguagem o que é psíquico e o que é ideológico torna-se complicado, saber o que representa a consciência do indivíduo e o que representa o reflexo de uma ideologia torna-se difícil, na verdade, conforme Bakhtin (2009) “em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior” (p.67). Cabe então perceber as relações das forças sociais expressas nas palavras, pois “sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória” (p.67).

A visão tradicional de análise da ideologia a via como subjetiva e interiorizada, vinda de um mundo transcendental ou já colocada na consciência do indivíduo de forma acabada. Miotello (2005) relata que a ideologia tradicional era vista como uma falsa consciência,

vista como disfarce e ocultamento da realidade social, escurecimento e não-percepção da existência das contradições e da existência de classes sociais, promovida pelas forças dominantes, e aplicada ao exercício legitimador do poder político e organizador de sua ação de dominar e manter o mundo como é (p.168)

Essa ideologia oficial desejava implantar uma “concepção única da produção de mundo” surgida quando se separa trabalho manual e trabalho intelectual. Para Bakhtin (2009), a questão da ideologia deve ser entendida de forma mais ampla e inserida de forma concreta e

dialética em todas as discussões, entre elas as discussões sobre a constituição da subjetividade e dos signos, surgindo então o que ele entende como “ideologia do cotidiano”. Miotello (2005) especifica tal definição e esclarece que:

A ideologia do cotidiano é considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida (p.169)

Relacionando pesquisa e os aspectos acima teríamos alguns questionamentos, como o aluno-autor se relaciona com o já-dito de sua língua, com toda a sua situação sócio-cultural e como se coloca no espaço tempo em seus textos? Como se percebe como aluno e como se reconhece no outro? E também, como revela sua apreciação valorativa sobre si mesmo, sobre o que pensa, sobre suas ações e sobre o seu interlocutor?

#### 4.3 A Forma-sujeito e a Interpelação Ideológica

Em nossa pesquisa percebemos o quanto a questão do sujeito estabelece distinções entre os trabalhos de Foucault, Bakhtin e Pêcheux, cada um a sua maneira buscam uma nova visão para o “homem” do século XX, a identificação de seus projetos de pesquisa levam a uma concepção de discurso que abarca a língua, a história e a psicanálise, Pêcheux chama esta tentativa de a “tríplice aliança”, o ponto de congregação estaria no discurso onde se vê que o homem não é só um ser transcendental assimilador do mundo exterior, nem só um indivíduo histórico sujeito aos acontecimentos e determinações e também não é só uma entidade linguística. Ou seja, o estudo do discurso mostra que a constituição da subjetividade torna-se maior.

O percurso trilhado por Pêcheux (2009) sobre os elementos essenciais da noção de discurso e de sujeito são consolidados na obra Semântica e discurso – uma crítica à afirmação do óbvio, que daremos prioridade como aporte teórico de nossa análise, desta obra algumas reflexões sobre sujeito serão de grande valia, principalmente as constantes da terceira parte do terceiro capítulo. Sobre o livro citado, diz Frederico Zeymer Feu de Carvalho (2008) em sua tese O sujeito no discurso: Pêcheux e Lacan, que o mesmo

tem o fôlego de uma obra que pretende intervir teórica e politicamente no cenário francês em nome de uma concepção materialista do discurso. Seu cunho filosófico, que se insinua inicialmente como um franqueamento necessário antes da entrada no campo da linguística, acaba por se impor, forçando o reconhecimento da filosofia implícita que caracteriza a própria

linguística. A linguística constitui aí, portanto, o objeto de uma intervenção que busca pensar o seu próprio *impensado* (p.43).

Neste pensar, está a ideia de que sujeito e sentido são constituídos no discurso abandonando-se a noção de subjetividade “como fonte, origem, ponto de partida ou ponto de aplicação” o que se tem segundo Pêcheux (2009), é que ambos, sujeito e sentido, são constituídos pelo que ele chama de interpelação ideológica. Althusser (1974) afirma que “toda ideologia interpela os indivíduos concretos como sujeito concretos, pelo funcionamento da categoria de sujeito”, ele chama de interpelação o recrutamento pela ideologia a todos os indivíduos para que se transformem em sujeitos, fala Althusser (1974) ainda que tal chamamento nunca falha visto que quando o indivíduo é chamado ele se reconhece. “A existência da ideologia e a interpelação dos indivíduos como sujeitos são uma única e mesma coisa” (p.100).

Orlandi (2003) entende que não há sentidos literais, aqueles sentidos, já prontos, que bastava o indivíduo aprender a usá-los e pronto, para a autora, “Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes (p.60)”. Daí a possibilidade de algo dito, dependendo do lugar social, da formação discursiva e de outras variantes, adquirir significados diferentes.

Os indivíduos são interpelados em sujeitos, e isso acontece desde sempre, Althusser (1974) resume na obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, quatro pontos que abarcariam a ideologia em geral (reproduzidos aqui com alguns acréscimos explicativos), sendo: 1- a interpelação dos indivíduos em sujeitos, isso de modo aparentemente livre, para que se absoluto que ocupa o lugar do centro; 2- a submissão ao sujeito, ou seja toda ideologia é centrada a um Sujeito superior; 3- o reconhecimento mútuo entre os sujeitos e o Sujeito, e entre os próprios sujeitos, e finalmente o reconhecimento do sujeito por ele próprio, fruto da afirmação “eu sou eu”. 4- a garantia absoluta que tudo está bem assim, e que, na condição de os sujeitos reconhecerem o que eles são e de se conduzirem em consequência, tudo correrá bem, cria-se assim a necessidade da manutenção de uma ordem pré-estabelecida (p.111).

Voltando a Pêcheux (2009), antes de chegar propriamente ao termo forma-sujeito, ele procura explicar, separar ou mesmo especificar os termos ideologia e ideologia dominante. Para ele, *ideologia dominante* é o resultado de conjunto, “forma histórica concreta resultante das relações de desigualdade-contradição-subordinação que caracterizam, numa formação social historicamente dada (p.137)”, em outras palavras diríamos que uma ideia, um conceito,

um modelo, um projeto, etc. após um “embate”, entenda-se combate, saíram-se vencedores e “reinem” sobre os outros. Já *ideologia* em geral não tem história, “na medida em que ela se caracteriza por uma estrutura e um funcionamento”(p.137) que não se alteram com o passar do tempo por não estarem sujeitos às transformações histórico-sociais. O homem é por natureza um animal ideológico, nas palavras de Pêcheux, “é no interior desse processo natural humano da história que a ideologia é eterna”(p.138).

Interessa -nos é a visão do homem como um “animal ideológico”sujeito ao motor da história: a luta de classes, que provoca o surgimento de idéias que predominam numa dada formação social, e de representações que justificam uma realidade repleta de desigualdades sociais. Corroborando com isso, Fiorin (1995) diz que a “ideologia é constituída pela realidade e constituinte da realidade”(p.28), isso leva-nos a perceber que toda realidade é formada com base em uma dada visão de mundo e que existem tantas visões de mundo quantas classes sociais existirem.

Pêcheux (2009) fala das dificuldades conceituais em relacionar duas categorias, ideologia e inconsciente, principalmente porque “o caráter comum das estruturas-funcionamento designadas, respectivamente, como *ideologia e inconsciente* é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento” (p.139), assim tais estruturas-funcionamento produzem uma série de “evidências” para darem a impressão de que não ocorrem, como o caso do sujeito que as “evidências” indicam que ele seria origem e causa de si, acontecendo o que Althusser (1974) chama de “evidência de que vocês e eu somos sujeitos – e que isto não constitua um problema - é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar”. (p. 95)

Dessas reflexões sobre ideologia e inconsciente, surgem as questões da constituição do sentido e da constituição do sujeito, que para Pêcheux (2009) estão no interior da tese central sobre a interpelação, para a Análise do Discurso, o sujeito não é o indivíduo empírico, mas sim o sujeito do discurso, constituído pela ideologia e que tem a ilusão de ser a fonte do sentido. Percebe-se que o sentido não está desde sempre “atrelado” a uma palavra, a relação signo e significante não é eterna, os sentidos estão sujeitos a juntarem-se a qualquer significante pelo processo que Pêcheux (2009) chama de “processo do significante identificação-interpelação”

Pêcheux (2009) usa a figura da interpelação de maneira particular, para ilustrar esse chamado ao indivíduo para que se torne sujeito ao ser reconhecido como tal,

Na verdade, o que a tese “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” designa é exatamente que “o não-sujeito” é interpelado-constituído em sujeito pela ideologia. Ora, o paradoxo é, precisamente, que a interpelação

tem, por assim dizer, um *efeito retroativo* que faz com que todo indivíduo seja “sempre-já-sujeito”(p.141)

Pêcheux (2009) amplia a ideia deste “já” para a evidência da identidade, dizendo que tal evidência também é resultado de uma identificação-interpelação do sujeito, tem-se a impressão de que somos hoje o que éramos desde sempre, “sob a evidência de que ‘eu sou realmente eu’ (com meu nome, minha família, meus amigos, minhas lembranças, minhas ‘ideias’, minhas intenções e meus compromissos)” (p.145), esta impressão surge porque o sujeito é colocado em um lugar deixado vazio.

Pêcheux (2009) afirma que este lugar deixado vazio é preenchido pela forma-sujeito, expressão introduzida por Althusser (1978) “Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se revestir da *forma de sujeito*. A forma-sujeito, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”(p.67). Ou para Pêcheux (2009) o sujeito do saber de uma determinada Formação Discursiva.

Segundo Pêcheux (2009), a forma-sujeito do discurso é o resultado de um processo de incorporação e, simultaneamente, de dissimulação, onde o sujeito se identifica com a formação discursiva que o constitui,

A respeito das propriedades discursivas da forma-sujeito, Pêcheux (2009) as elenca e a partir delas, faremos algumas reflexões que podem relacionar-se com nossa pesquisa:

O sujeito se constitui pelo “esquecimento” daquilo que o determina. Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto “pré-construído” e “processo de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (p.150).

Os alunos revestidos da forma-sujeito são constituídos pelo acobertamento da causa de se tornarem autores imbuídos da tarefa de produzirem textos, eles são determinados a escreverem dentro do “já esperado”. Esse “já esperado” baseia-se na segunda parte da citação que explicita o quanto os alunos-autores estariam identificados e, por consequência, “dominados”, por uma determinada formação discursiva. Em relação à última parte iremos ampliar as considerações sobre o interdiscurso e intradiscurso com o objetivo de determinar que traços estariam ou não determinando os alunos em seus discursos.

Em Pêcheux (2006), para que uma formação discursiva produza a interpelação do sujeito no discurso é necessário que a formação discursiva seja dominada pelo interdiscurso,

Charaudeau e Maingueneau (2012) veem o interdiscurso como um espaço discursivo, um conjunto de discursos de campos discursivos comuns ou distintos que mantém relações de delimitações entre si (p.286).

Já Orlandi (2003) relaciona memória e interdiscurso, chegando ao ponto de, na perspectiva da memória como acionadora das condições de produção, fundi-los. Segundo Orlandi (2003), o interdiscurso é “aquilo que fala, antes em outro lugar, independentemente.” Dessa fusão surgiria o que ela chama de memória discursiva, “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada palavra” (p.31), assim o sentido dado pelo sujeito será conforme o já dito por alguém, em outro lugar, em outro momento.

A materialidade do interdiscurso está em determinar situações que incorporam os pré-construídos, redefinem os retornos, suscitam lembranças e repetições, e primordialmente, provocam o esquecimento, de um jeito que, após a ocorrências das situações citadas, o dito apareça como o puro “já dito”.

O interdiscurso, então, disponibiliza todos os sentidos produzidos historicamente, sentidos que o sujeito tem a ilusão de saírem de si. Conforme Brandão (1998), os discursos produzidos em determinada formação discursiva podem ser descritos em dois níveis; “o nível interdiscursivo em que os objetos chamados ‘enunciados’, na formação dos quais se constitui o saber próprio a uma formação discursiva, existem no tempo longo de uma memória”(p.80); o outro nível é o “intradiscursivo em que as ‘formulações’ são tomadas no tempo curto da atualidade de uma enunciação” (p. 80), para Brandão (1998) “o efeito de memória é produto, portanto, da relação que se joga entre esses dois níveis” (p.80), o que acontece é que o sujeito não sabe que está “lembrando” de algo que já foi constituído sobre ele, daí a ilusão de origem dos sentidos.

O mito husserliano, baseado em um projeto fenomenológico que procura reencontrar no solo originário dos atos do sujeito a fonte daquilo que determina, na realidade, o sujeito como tal, citado por Pêcheux (2009) em Semântica e Discurso que idealiza o sujeito como o “solo originário” da consciência, a fonte daquilo que o determina considerando a consciência como poder sintético unificador determinando seu encadeamento.

Acrescentaremos que a “verdade” desse mito idealista consiste precisamente no funcionamento (concebido como autônomo) de uma *formação discursiva* no sentido em que a definimos, isto é, como espaço de reformulação-paráfrase onde se constitui a ilusão necessária de uma “intersubjetividade falante” pela qual cada um sabe de antemão o que o “outro” vai pensar e dizer..., e com razão, já que o discurso de cada um reproduz o discurso do outro (cada um é o espelho do outro) (p.161).

Tal ilusão ocorre devido ao que Pêcheux (2009) chama de “esquecimento” sendo o esquecimento nº2 que leva todo sujeito-falante a “selecionar” no interior da formação discursiva que o domina algumas e não outras formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase, assim o sujeito-falante vive sob a liberdade condicional de escolha dentro de sua formação discursiva. Por outro lado Pêcheux (2009) chama de esquecimento nº1 a noção de inconsciência, pelo fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina, sendo-lhe “proibido por razões constitutivas referentes às relações divisão-contradição que atravessam-organizam o ‘todo complexo das formações discursivas em um momento histórico dado’” (p. 165).

Assim, cabem para esta dissertação algumas considerações: como os alunos-autores identificam-se com algumas formações discursivas que os dominam e não com outras, também temos a observar, se ocorre ou não conforme Pêcheux o deslocamento de uma forma-sujeito para outra, além disso, a confirmar ou não o quanto os sujeitos seriam afetados pelo inconsciente, além de tentar perceber como a determinação pela ideologia recai sobre os alunos-autores.

## 5 OS TEXTOS EM ANÁLISE: ARGUMENTAÇÃO E INDÍCIOS

Esta seção é composta por três subitens, sendo o primeiro, Os textos no contexto escolar, nele mostraremos alguns aspectos de como os textos são produzidos e como são reconhecidos no contexto escolar, alguns aportes teóricos de Koch (2003) e de Koch e Travaglia (1989) serão utilizados para definição de texto e de discurso, acrescentando algumas informações sobre condição de produção, formação ideológica e formação discursiva de Orlandi (2009) e Brandão (1998). No segundo subitem, definiremos a metodologia de análise e o *corpus*, expondo os textos de apoio e a chave de correção utilizada pelo professor da turma, mostrando a tentativa dos professores em procurar desenvolver uma atividade que se adequasse ao formato solicitado pelo ENEM. No terceiro subitem, Análise do, neste *corpus* empreenderemos a análise dos textos com dois objetivos, o primeiro de perceber como os alunos organizam a argumentação em seus textos, verificando ocorrência, constância e padrão de uso das principais estratégias discursivas, outro objetivo é tentar descobrir a partir de qual lugar os alunos produziram seus textos, investigando a presença e ausência dos indícios de autoria.

### 5.1 Os textos no contexto escolar

O modo como circulam os textos em uma escola diz muito sobre ela, sobre os alunos, sobre os profissionais que ali trabalham e, pode-se arriscar ainda, sobre a comunidade em que vivem. Acreditamos que quando uma escola privilegia a exposição de textos pelos alunos junto com textos de autores muito conhecidos, quando desenvolve atividades que divulguem a produção dos alunos, quando promove eventos onde os alunos possam se expressar de forma democrática e responsável e também quando valoriza o debate de ideias diferente ela está desenvolvendo um ambiente adequado para circulação de textos.

Por meio de uma postura desta natureza aumentam-se consideravelmente as possibilidades de surgir produtores de textos que desenvolvam a capacidade de argumentação, com maiores facilidades de se colocarem como sujeitos nos textos e também podendo tornar-se interventores sociais capazes de contribuir para as mudanças necessárias.

Não podemos emitir uma opinião sobre todo o processo de circulação de textos da escola, até porque a escola possui 23(vinte e três) turmas desde o CBA I até o 3ºano do Ensino Médio, o que temos em mãos são textos de duas turmas apenas. O texto é visto como um objeto linguístico-histórico, e para a análise ele pode ser considerado como uma unidade inteira, para a nossa análise consideramos os 20 (vinte) textos como a unidade de análise,



sabendo que eles também são discursos e estabelecem relações entre si e com outros textos reais, possíveis ou apenas imaginários.

Isso leva-nos a tomar cuidado quanto ao propósito de analisar textos, principalmente, por se verificar que o conceito de texto (ou mesmo de discurso como propostas de alguns) varia dentro do quadro teórico da linguística, conforme autor ou orientação teórica adotada.

Convocando as abordagens de texto e de discurso da linguística textual, vemos não haver consenso entre os conceitos mostrando o quanto tais objetos, se é que são objetos distintos, trazem suas complexidades referentes aos fatores que concorrem para sua realização, como os fatores psicológicos, cognitivos, socioculturais e linguísticos. Segundo Koch (2003), nas orientações de natureza pragmática, o texto passou a ser visto de maneiras diversas,

pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala; pelas vertentes cognitivas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase desse processo global (p.25-26).

Podemos ver a mesma autora, agora em parceria com Travaglia, Koch e Travaglia (1989), distinguindo texto de discurso, para eles,

[...] discurso é toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação comunicativa determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação – ou os seus e do de seu interlocutor, no caso de diálogo – como também o evento de sua enunciação. O texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão (p.8-9).

Parece-nos que o discurso é o grande conjunto da interação comunicativa, nele engloba-se texto de qualquer extensão, como vimos, dependendo da orientação teórica o conceito de texto pode abarcar mais do a atividade verbal, além de outros elementos detentores de sentido como figuras, símbolos, cores, desenhos e etc. Ou seja, todo texto é necessariamente um discurso e o discurso seria o grande aspecto da materialidade ideológica, fazendo sentido quando o sujeito reconhece-se como pertencente e determinado por uma certa formação discursiva.

Considerando apenas o modo como os textos dos alunos circulam pela escola, vemos que a escola adota para todo o Ensino Médio um projeto chamado Provão Multidisciplinar

que consiste em uma avaliação bimestral composta por questões de todas as disciplinas mais uma questão dissertativa (redação).

Além dessa atividade, a escola dispõe (para os alunos dos 3º anos) de outro momento em que os textos “teoricamente” sairiam do ambiente da sala de aula e da relação aluno-professor, que é o projeto chamado de Concurso de Poesias e Paródias onde os alunos são motivados a produzirem textos para a participação em tal concurso.

Vê-se que a escola não dispõe de outras atividades ou instrumentos que possibilitem a publicação, divulgação ou interação entre os textos produzidos pelos alunos, ou seja, os alunos pouco escrevem para que outros alunos possam ler.

O empreendimento de se iniciar uma análise lembra-nos as palavras de Foucault (1987) sobre análise de enunciados:

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. (p.31)

Ao falar de singularidade, condições de existência, limites de sentidos, estabelecer correlações entre outros enunciados e de exclusão de outras formas de enunciação, Foucault dava o caminho para a execução de uma possível análise de discurso.

Considerando por condição de produção o contexto da situação de enunciação, os aspectos sociais, históricos e ideológicos onde surgem e se constituem os discursos, ou seja, as circunstâncias condicionantes do discurso. Vimos anteriormente que, conforme Haroche e Pêcheux citados por Brandão (1998), “cada formação ideológica constitui assim um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas em relação às outras” (p.38).

Brandão (1998) ainda afirma a uma formação ideológica tem sempre uma ou várias formações discursivas interligadas. Apenas para marcar a relação entre formação ideológica e formação discursiva, retomamos o que diz Orlandi (2003), quando define formação discursiva “como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e o que deve ser dito”. (p.43)

Em uma tentativa de entrelaçar os recortes dos teóricos citados, sabendo que as Formações Discursivas relacionam-se com as Condições de Produção, além de se

relacionarem com o Ideológico, vê-se que analisar um discurso necessariamente é levar em consideração os três aspectos, nos próximos parágrafos tentaremos estabelecer tais relações.

Pode-se considerar como condições de produção para os textos analisados, alguns dos aspectos sociais e históricos dos alunos autores, como: jovens, moradores do interior do Brasil, com acesso à mídia (principalmente internet, usada como diversão, interação), em sua maioria classe média baixa, oriundos em grande parte de famílias com atividades na agropecuária, pequenos comércios ou funcionários públicos, raros casos com hábito de leitura, raros também os que participam de organizações político-partidárias ou de Organizações Não Governamentais (ONGs).

Em suma, com essas informações é possível traçar um perfil de como tais condições de produção podem interferir, podem definir e se apresentam nas produções dos textos dissertativos-argumentativos.

Sobre a formação discursiva, para nossas análises, buscaremos regularidades entre os discursos na verificação da frequência em que ocorre a comunhão de alguns sentidos, dentro do que falamos a respeito de estar em uma formação discursiva significar dizer o que é recomendado, que é esperado a se dizer. Esta busca será para tentar definir a formação discursiva a qual os alunos estariam restritos e também as possibilidades de discursos a que estariam sujeitos. A princípio parece toda a escola ser uma formação discursiva, ao menos naquele momento, recairíamos assim no conceito de formação social como a representação do contexto sócio histórico das formações discursivas.

A respeito da formação ideológica em nossas análises, procuraremos perceber que elementos ideológicos (ideias, conceitos, estigmas, preconceitos, opiniões, etc.), percebidos nos textos têm a capacidades de intervenção e estão em confronto com outros elementos na conjuntura ideológica da escola, da classe, da comunidade ou somente dos alunos, como formação social no momento da produção dos textos.

Complementando, é nas relações que citamos acima entre condições de produção, formação ideológica e formação discursiva que se destaca a importância do sujeito na produção dos discursos.

## 5.2 Metodologia e *Corpus*

Referente à metodologia, buscou-se para comprovar ou rejeitar as hipóteses sugeridas, foram analisados vinte textos dissertativos-argumentativos produzidos por alunos do 3º Ano A da EEEFM Juscelino K. de Oliveira da Cidade de Alta Floresta d'Oeste-RO. O método de análise consistiu-se em duas etapas.

Na primeira, com o objetivo de embasar teoricamente as técnicas retóricas discursivas e de expor algumas das possibilidades de organizações que os alunos poderiam utilizar, preocupamo-nos em destacar algumas das principais estratégias discursivas, tais como: o uso das definições; a regra de justiça ou argumentos de reciprocidade; o estabelecimento de relações entre o todo do objeto e suas partes; argumentos de comparação ou analogia; o vínculo causal; argumento pragmático; argumento de autoridade; argumentação pelo exemplo; pares filosóficos. A verificação da ocorrência das estratégias discursivas foi feita com base em exemplos retirados dos textos, procurando mostrar que tal recurso fora utilizado pelos alunos.

Na segunda etapa estabelecemos um quadro relacionando argumentos a favor e argumentos contra a proibição do uso de celular, para percebermos o quanto de retomada a esses argumentos os alunos utilizaram, tal procedimento procura mostrar a sujeição à determinadas formações discursivas. Um segundo quadro foi montado explicitando o que definimos como indícios de ausência de autoria e indícios de presença de autoria, a análise baseará no confronto dos recortes dos textos dos alunos com os itens dos quadros, para mostrarmos o modo de constituição de autoria nos textos dos alunos.

É fundamental falar do contexto imediato em que os textos que compõem o *corpus* da pesquisa foram produzidos e de seus alunos autores. O *corpus* é constituído por vinte redações de alunos do 3º ano A da EEEFM Juscelino K. de Oliveira, em 2013, a idade dos alunos varia entre 16 e 19 anos.

É importante, lembrar que as redações recolhidas como *corpus* foram produzidas em um contexto escolar, para atender às solicitações de um professor de Língua Portuguesa que estaria avaliando com vistas a aferir determinada nota bimestral, já que leitura e escrita estão entre as atividades de ensino de língua.

De início, para entendimento do estatuto de produção de texto adotado pelo professor, e na busca de coleta de dados para a pesquisa, iniciamos através de uma conversa informal levantando questões em torno das condições de produção das redações, das atividades desenvolvidas antes e depois.

Para a atividade geradora das redações que compõem o *corpus*, os professores nos informaram que sugeriram, no início do bimestre, o tema “Proibição do uso de celulares na escola” para o qual os alunos poderiam fazer pesquisas, leituras, discussões para que ao final do bimestre possuísem subsídios para produção dos textos. Lembrando que os professores não proporcionaram tais momentos, ficando a cargo dos alunos a busca pelas informações. Pressupondo, que os textos escritos não surgiriam do nada e que os professores estavam de acordo quanto a necessidade de se preparar as condições necessárias para se produzir textos

escritos, eles nos informaram sobre outras atividades de leitura e discussões sobre outros temas com outras configurações textuais que são desenvolvidas durante o bimestre. Sendo a produção do texto dissertativo-argumentativo ao final do bimestre considerada como uma avaliação.

Para o momento da produção dos textos foram oferecidos aos alunos dois textos suporte em que havia a expressão de opiniões favoráveis e contra a proibição do uso de celulares na escola, o primeiro texto é uma notícia do jornal virtual globo.com que transcrevemos abaixo:

TEXTO 1 - Proibido uso de celulares nas escolas públicas estaduais
<p>Intenção é acabar com a fofoca e o troca-troca de torpedos durante as aulas. Projeto pode se estender também às escolas particulares.</p> <p>Foi publicada no Diário Oficial desta segunda-feira (14) a lei que proíbe o uso de celulares em salas de aula nas escolas públicas estaduais. O projeto dependia da sanção do governador Sergio Cabral para virar lei.</p> <p>O projeto, que foi proposto em abril de 2007, é de autoria do deputado João Pedro. A regulamentação da lei caberá ao Poder Executivo.</p> <p>A intenção do deputado é acabar com a fofoca e o troca-troca de torpedos durante as aulas que, segundo ele, atrapalha o aprendizado e dispersa a atenção do professor e dos alunos. O projeto proíbe o uso inicialmente nas escolas estaduais, mas pode se estender também às escolas particulares.</p> <p>"Conversei com alguns professores e me surpreendi com as inúmeras reclamações em relação ao uso do telefone celular pelos alunos. O projeto não visa proibir que os estudantes levem o aparelho para as escolas, afinal, os pais têm necessidade de monitorar os filhos principalmente por causa da violência.</p> <p>Além disso, as escolas possuem telefone fixo que pode ser utilizado pelo aluno em caso de urgência ou necessidade. Isso sem falar nos telefones públicos ("orelhões"). A lei é para impedir que o telefone seja utilizado em sala de aula, durante o horário escolar, e visa garantir que o aluno fique 100% atento a aula. Escola é lugar para estudar", explica o deputado.</p> <p>Disponível em: <a href="http://www.globo.com">www.globo.com</a> em 14/04/08. Acesso em 18 de novembro de 2013.</p>

O outro texto trazido como suporte é um trecho de uma matéria do site: Educarede.org.br:

TEXTO 2 - Celular na escola?
<p>Tem causado grande polêmica a criação de leis municipais e estaduais que propõem proibições para o uso do celular nas escolas. Nas redes de ensino onde isto já é praticado, justifica-se que só mesmo com a proibição legal garante-se a autoridade do professor que, desta forma, amparado pela lei, pode se fazer respeitar durante suas aulas, proibindo o uso do celular. "Celular na escola, não!", ou como dizem os não tão radicais, "celular durante a aula, não!". Mas por que mesmo não pode? O vilão da vez.</p> <p>Para responder a esta pergunta, sataniza-se o equipamento, o celular, e destaca-se o quanto os alunos, crianças e jovens, envolvem-se por tudo o que esta tecnologia de informação e comunicação possibilita, deixando assim de se interessarem pelas aulas dos seus professores. Então, neste caso, a</p>

opção melhor é mesmo proibir, censurar, pois se trata de uma concorrência desleal, argumenta a maioria. E por isso, os professores aplaudem tal legislação.

No entanto, com este tipo de censura, perde a educação e perde a sociedade. Sérgio Amadeu, pesquisador de Comunicação Mediada por Computador e da Teoria da Propriedade dos Bens Imateriais, diz que "não tem sentido você proibir que os estudantes tenham acesso a um meio de comunicação que cada vez mais vai adquirir importância na sociedade. Ao contrário, se a gente tem problemas do uso indevido nas escolas, esse é um bom lugar para ensinar como as pessoas devem se portar com o celular". Amadeu ainda ressalta: "Se existem algumas coisas ruins, como por exemplo, a pessoa usar o celular para fazer um joguinho em sala de aula ou para fazer ligações, isso requer uma postura da escola em relação aos alunos. Se é impossível ensinar um comportamento de uso de celular a um estudante, o que será possível?". A professora Andrea Guimarães Phebo complementa: "A lei só vê um lado da questão: o lado da falta de educação e desrespeito da utilização. Se os próprios educadores não tiverem um olhar diferenciado sobre como podem transformar a ferramenta celular de "vilão" em "mocinho", a lei continuará impedindo que este instrumento tecnológico de múltiplas funções possa se transformar em ferramenta didática".

(In. Educarede: As 1001 utilidades de um celular)

Disponível em://www.educarede.org.br/educa acesso em 18 de novembro de 2013

Outro fator a ser observado sobre o *corpus* é a tentativa dos professores em procurar desenvolver uma atividade que se adequasse ao formato solicitado pelo ENEM, percebe-se isto pela estrutura da proposta (quantidade de linhas, textos suporte, atribuição de nota no bimestre) e também pela forma de avaliação, inclusive na folha resposta vem uma chave de correção onde o professor anota os resultados de sua aferição:

#### Quadro 1- Chave de Correção para textos dissertativos-argumentativos

1-Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita. ( ) 0,4-atende satisfatoriamente ( ) 0,2-atende parcialmente ( ) 0,1-não atende
2-Seleciona, relaciona, organiza e interpreta informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. ( ) 0,4-atende satisfatoriamente ( ) 0,2-atende parcialmente ( ) 0,0-não atende
3-Compreende a proposta de redação e aplica conceitos das várias áreas de conhecimento, para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. ( ) 0,4-atende satisfatoriamente ( ) 0,2-atende parcialmente ( ) 0,0-não atende
4-Demonstra conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. ( ) 0,4-atende satisfatoriamente ( ) 0,2-atende parcialmente ( ) 0,1-não atende
5- Elabora proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. ( ) 0,4-atende satisfatoriamente ( ) 0,2-atende parcialmente ( ) 0,1-não atende

Quadro 2: Fonte: Proposta de redação EEEFM Juscelino K. de Oliveira, 2º Bimestre - 2013

Como últimas informações sobre o *corpus*, ressaltamos que conforme conversa preliminar com os professores, fomos informados de que a produção de texto como esta em questão faz parte da rotina dos alunos de todo o Ensino Médio, que os professores procuram escolher, a cada bimestre, temas relacionados à realidade dos alunos, o que não descobrimos através da entrevista foi sobre a realização ou não de um trabalho de leitura das produções ou de correção coletiva.

### 5.3 Análise do *corpus*

A análise dos textos teve dois objetivos, o primeiro de perceber como os alunos organizam a argumentação em seus textos, verificando ocorrência, constância e padrão de uso das principais estratégias discursivas utilizadas, conforme subitem 3.3 do referencial teórico, com isso não pretendemos esgotar todas as possibilidades de construção da argumentação, apenas pretendemos explorar, dentre tantas, algumas utilizadas ou com esboços de utilização. O outro objetivo é tentar descobrir a partir de qual lugar os alunos produziram seus textos, se eles ocuparam, ou não, a posição discursiva de autor.

Como início, observamos a questão estrutural e formal dos textos onde percebemos que a grande maioria dos alunos, um total de 18 (dezoito) textos, correspondendo a 90%, demonstraram entender necessidade de se utilizar a clássica estrutura aristotélica para a organização de discursos, baseada em três partes básicas, sendo a primeira constituída pela exposição ou anúncio do assunto, a segunda pela demonstração ou prova e uma terceira que seria o epílogo. Sobre os textos pesquisados vimos que somente 02 (dois) alunos, ou seja, 10% não seguiram a estrutura clássica: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Ainda sobre tal questão notamos uma predileção para a estrutura de 03 (três) parágrafos, sendo 17 (dezessete) formaram seus textos com tal estrutura, ou seja, 85% dos textos, sobrando 02 (dois) alunos preferindo 04 (quatro) parágrafos e apenas 01 (um) aluno escolhendo a formação com 06 (seis) parágrafos. Infere-se ser algo consolidado o aspecto formal do texto dissertativo-argumentativo principalmente por um traço marcante do último parágrafo de uma boa parte dos textos, verificamos que 19 (dezenove) dos 20 (vinte) alunos tentaram dar um aspecto de conclusão para o último parágrafo, chegando ao ponto da repetição de palavras com ideia conclusiva. Vemos que a palavra “portanto” está no início do último de 55% dos textos, o que mostra uma preocupação prévia em dar um aspecto conclusivo para os textos e também um “treinamento”, uma “recomendação” ou um “trabalho” em sala de aula com clara interferência do professor, em outras palavras, a

ocorrência da palavra “portanto” não seria mera coincidência, isso já é outro aspecto a ser considerado adiante.

Não se pode considerar, a respeito de estrutura, um fato como demérito, já que o próprio Aristóteles (2005) não considerava as três partes como obrigatórias para ele, “Assim, de obrigatório, só há a proposição e a prova. Eis o que pertence propriamente ao discurso. No máximo, podemos admitir: o exórdio, a exposição, a prova, o epílogo” (p.205). O que nos pareceu, a princípio, é haver um tipo de determinação a ser seguida pelos alunos sobre a estrutura clássica.

De agora em diante estabeleceremos, a partir dos textos selecionados, alguns recortes que se constituem aqui como “trechos” de uma situação discursiva maior que tentamos compreender, para Orlandi (1984) “o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento de situação discursiva” (p.14), que para a Análise do Discurso, é uma unidade discursiva, um fragmento de um pedaço maior: o discurso, fruto da relação da linguagem com a situação. Os recortes dos textos aqui analisados, não devem ser compreendidos enquanto estrutura fechada, mas sim, como partes do discurso, onde estarão materializados linguisticamente os indícios de um modo de funcionamento.

Diferenciando, por questão teórica e metodológica, a Análise do Discurso de um trabalho de reconhecimento de Estratégias Retórico-discursivas, teremos como primeira etapa da análise, o reconhecimento de algumas estratégias retóricas utilizadas e também sobre outras passíveis de utilização.

Para efeito de análise, separamos de forma aleatória 20 (vinte) textos de um total de 32 (trinta e dois), numeramos cada texto de aluno, referindo a aluno 1 como A1, aluno 2 como A2, e assim sucessivamente.

O primeiro dos recursos elencados a ser considerado dentre os que foram utilizados é o da definição, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) uso desta técnica faz o raciocínio avançar, definir, para os autores, parece “o próprio padrão da argumentação quase lógica” (p. 243). A utilização da definição pelos alunos deu-se de modo insipiente já que não contribuiu para o avanço das explicações, pois eles procuraram definições básicas para celular:

*a-definir o celular como objeto útil, necessário e tecnológico*, vimos isto em vários momentos,

A1: “hoje o celular é um meio de comunicação que é difícil de tirar”

A3 : “apesar de serem muito úteis em alguns momentos para pesquisas”

A4: “o celular se tornou uma ferramenta de suma importância na vida das pessoas”

A20: “o celular virou um meio de comunicação essencial na vida da sociedade”



A16: “um aparelho com tanta tecnologia tem muita utilidade para a aprendizagem”

A17: “é um meio fácil de se comunicar e rápido”

O uso das definições como o recomendado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) deveria basear-se no critério da escolha entre múltiplas possibilidades de definições, o produtor do texto faria de sua escolha uma questão de identidade, “Entretanto estando feita a escolha, seja ela apresentada como óbvia, ou seja, ela defendida por argumentos, a definição utilizada é considerada expressão de uma identidade” (p.243), o que percebemos foram definições óbvias e desacompanhadas de argumentos que poderiam proporcionar a substituição, prerrogativa para as definições, dos termos utilizados.

O que nos causou certo espanto foi o fato de não encontrarmos nos textos pesquisados o uso das técnicas discursivas da regra de justiça ou do argumento de reciprocidade, vimos isto como decorrência da dificuldade dos alunos em promover a identificação dos seres e situações envolvidos em suas argumentações no caso, alunos, professores, celulares e proibição. Promovida a identificação parcial, ocorreria uma categorização dos seres e situações, para então se procurar o tratamento idêntico entre eles.

Tentando definir as razões do não uso da regra de justiça ou dos argumentos de reciprocidade, podemos supor que os alunos colocados como sujeitos à situação de proibição não vislumbraram possibilidades para buscar uma simetria nas relações em questão, visto que a maioria defendeu o uso dos celulares, ou seja, quando se está em uma situação desfavorável, apelar para o tratamento justo (simetria) poderia dificultar a intenção da argumentação.

Uma técnica usada com frequência nos textos foi o uso do vínculo causal, pensamos que tal uso deu-se mais de forma intuitiva do que de maneira premeditada, o que não lhe tira a força persuasiva, apenas deixa clara a falta de organização estratégica das argumentações analisadas. Notamos que os alunos procuraram estabelecer vínculo causal entre algumas situações, por exemplo:

#### *Uso do celular – Prejuízo ao aluno*

A1: “isso vai prejudicar o próprio aluno, e o educador vai ter uma grande dificuldade de ensinar”

A5: “Com esse aparelho os alunos se envolvem tanto que deixam de participar das aulas.

A8: “pois foi preciso por uma lei proibindo o uso de celular dentro de uma escola, para obter mais rendimento de aprendizado”

A12: “O celular é muito usado pelos jovens, podendo atrapalhar no desenvolvimento do aluno”

A15: “a maioria das reprovações nas escolas hoje em dia é por causa dos celulares”

A16: “não entendem os danos causados como uma reprovação ou pior passar sem saber quase nada”

*Dificuldade da proibição – novidades do celular*

A8: “Portanto vai ser difícil colocar esta lei para funcionar dentro de uma sala de aula, porque sempre vai ter uma novidade para contar para um amigo”

A1: “porque a tecnologia esta evoluindo rápido e eles querem saber tudo o que acontece no mundo virtual”

A6: “uma vez que é difícil manter os alunos longe do telefone celular por conta de toda tecnologia que o aparelho oferece”

O que percebemos também que a própria relação de causalidade tentada pelos alunos, por algumas vezes não seguiram os conselhos básicos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005):

Desde logo, vê-se que ele deve permitir argumentações de três tipos: a) as que tendem a relacionar dois acontecimentos sucessivos dados entre eles, por meio de um vínculo causal; b) as que, sendo dado um acontecimento, tendem a descobrir a existência de uma causa que pode determiná-lo; c) as que, sendo dado um acontecimento, tendem a evidenciar o efeito que dele deve resultar. (p. 299)

Em alguns trechos vê-se a intenção de estabelecer o recomendado acima, sem sucesso, como nos Alunos: 1, 8, 16, 15, nota-se a falta da relação causa e efeito, mas vale ressaltar que a grande maioria dos alunos procurou desenvolver a técnica retórico-discursiva do estabelecimento do vínculo causal o que nos leva a perceber sua importância para toda argumentação, pois analisar certo acontecimento buscando suas causas e suas consequências garante uma eficácia argumentativa facilmente percebida. O que faltou aos textos analisados foi o estabelecimento de tal estratégia como a determinante para a argumentação.

O argumento de autoridade, usado como técnica retórico-discursiva nas argumentações, baseia-se no prestígio de determinada pessoa, órgão, grupo, obra. De acordo com Foucault (2011), em *A Ordem do Discurso*,

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (p.9)

Nos textos analisados percebemos o uso feito por vários alunos do apelo ao discurso da “Lei” vemos os alunos reportando-se a “Proibição do uso de celulares” como uma imposição feita pelo texto “legal”, o que caberia apenas a obediência, tais posicionamentos parecem ser tomados sem o conhecimento do texto da lei e também sem o senso crítico para contestá-lo. Nota-se tal postura nos Alunos:

A9: “A lei que proíbe a utilização dos celulares na sala de aula é válida”

A15: “Portanto para solucionar esse grave problema, terão que reformar a lei, e aplicar penalização para quem não cumprir com as regras.”

A16: “Todos tinham que respeitar, pois são regras que foram criadas para nosso bem.”

A18: “essa lei é válida, pois garante a atenção do aluno ao conteúdo que ele está aprendendo, portanto essa lei deve ser cumprida para que o foco dos alunos seja o professor.”

A20: “A maioria dos professores apoiam essa lei, porque amparados pela lei acham que os alunos irão respeitar”

A respeito da argumentação baseada no exemplo, pelo modelo ou antimitelo foi pouco usada nas redações recolhidas, pois surgiram na forma como os alunos consideram “o aluno modelo” ou do “aluno antimitelo” e maneira de agir deste a respeito do uso de celular em sala de aula:

A1: “alguns sempre vão dar um jeito pra usar escondido”

A5: “Os alunos usam o celular de uma forma errada, principalmente no recinto escolar”

A10: “Conclue-se que os alunos sempre vão arrumar alguma desculpa para usar o celular”

A12: “mesmo que o professor proíba o uso do celular os alunos usarão escondido.”

Vimos que os alunos estiveram divididos quanto ao uso dos argumentos baseados no exemplo, visto saberem que o uso do celular seria prejudicial mas também sabiam que o modelo socialmente imposto traz um jovem em contato com o tecnológico, e a força social dos modelos é visível, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), “um homem, um meio, uma época serão caracterizados pelos modelos que se propõem e pela maneira pela qual os concebem”(p.414).

O último recurso argumentativo que analisamos nos textos selecionados foi o uso da dissociação das noções baseado nos pares filosóficos que às vezes tornam-se pares práticos que segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005):

denominamos argumento pragmático aquele que permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis. Esse argumento desempenha um papel a tal ponto essencial na argumentação que certos autores quiseram ver nele o esquema único da lógica dos juízos de valor (p. 303)

O uso dos pares proporciona o desenvolvimento da argumentação com vista a influenciar o ouvinte mostrando lados opostos da questão, mas procurando privilegiar um lado escolhido. Vimos que uma boa parte dos textos, em torno de 30% (trinta), viram neste artifício o melhor caminho:

A3: “Portanto o uso destes aparelhos em sala de aula possui benefícios e malefícios...”

A5: “Por isso o celular tem seu lado negativo e positivo.”

A10: “...pois eles não admitem que estão errados e que os professores é que estão certos.”

A11: “O uso do celular oferece benefícios, tais como... Porém há vários casos em que os alunos usam para...”

A16: “Portanto o celular tem malefícios e benefícios, devem saber usá-lo para melhor entender que a escola é coisa séria”

O que notamos também foi que carecem de argumentos sólidos para sustentação dos dois aspectos, “serem muito úteis em alguns momentos para pesquisas em sala, em outros servem como distração”, o Aluno 5 inicia o parágrafo, “Os alunos usam o celular de uma forma justa, utilizando-o apenas em horário próprio. Por isso o celular tem seu lado negativo e positivo” notamos que ele não embasa o fato do celular ter os dois lados, apenas fala do uso de forma justa e isso já seria o suficiente para o celular possuir dois lados. O próprio confronto dos lados opostos da questão é algo confuso para os outros alunos que pretenderam utilizar-se desta estratégia.

Um aspecto observado que vai além das estratégias retórico-discursivas, mas merece uma breve análise, é fato de os alunos recorreram a trechos dos textos que foram dados como suporte para a produção. Lembrando que não havia na proposta de produção, como é recorrente, a observação para que tal procedimento fosse evitado. Provavelmente em razão disso, percebemos que 90% dos textos analisados trazem trechos ou os mesmos argumentos utilizados nos textos motivadores. Salientamos que pelos argumentos utilizados nos textos motivadores essa dificuldade seria esperada, visto que poderia deixar os alunos sem muitas opções, para deixar mais claro separamos os trechos e argumentos dos textos em dois grupos:

Quadro 2 – Relação dos argumentos presentes na proposta de produção de texto

<b>Argumentos a favor da proibição</b>	<b>Argumentos contra a proibição</b>
*acabar com a fofoca e o troca-troca de torpedos; *o celular atrapalha o aprendizado e dispersa atenção do professor e dos alunos; Professores reclamam em relação ao uso do celular; *os pais tem necessidade de monitorar os filhos por causa da violência; *a escola possui telefone fixo e orelhão.	*com a censura perde a educação e perde a sociedade; *a escola não pode proibir um meio de comunicação que cada vez mais vai adquirir importância na sociedade; *a escola deve educar o uso, transformar o celular em ferramenta didática.

Não questionamos aqui como se desenvolve o trabalho com textos dissertativos-argumentativos nas escolas, vimos que os alunos tentaram organizar uma argumentação nos seus textos, porém argumentar com eficiência é algo difícil, sabendo disto os alunos

procuraram apoio nos discursos do senso comum e nos textos de apoio para desenvolverem a argumentação nos seus textos, demonstrando assim falta de senso crítico, poucos conhecimentos sobre a proposta discursiva e um assujeitamento às algumas formações discursivas dominantes, que exploraremos adiante: A escola como um lugar para aprender, a relação escola/garantia de um futuro melhor; A necessidade de se estar conectado à evolução tecnológica; A necessidade de se estar conectado à evolução tecnológica; Cidadão como cumpridor das leis e das regras; A relação jovens/ irresponsabilidade.

Esse comportamento faz com que os alunos deixem de assumir as responsabilidades pelo dizer, enfraquece a argumentação e torna a colocação como autor ainda mais incipiente.

O segundo objetivo de nossa análise concentra-se nas questões referentes à autoria, empreenderemos uma tentativa de montar um quadro de análise baseado no referencial teórico de Foucault, Bakhtin e Pêcheux sobre suas noções de sujeito. Como consenso, vemos o fato de que a Análise do Discurso vê que não coincide o indivíduo empírico com o sujeito produtor do discurso o que ocorre são posições sujeito.

Para nossas análises, nesta empreitada de buscar relações conceituais, tentaremos definir a posição sujeito dos alunos autores, pensando nas possibilidades que abordamos anteriormente, de Foucault com a proposta de lugar social marcado e determinado pelas relações de poder existentes na sociedade, de Bakhtin com a ideia do autor-criador ou simplesmente um organizador e recortador dos “já ditos”, e também a de Pêcheux com a existência histórica da forma-sujeito interpelada que qualquer indivíduo se constitui. Com base nisto, veremos como através dos textos os alunos se constituem.

De início vimos em 19 (dezenove) textos, 95% do total, uma tentativa de deslocar a responsabilidade do dizer com o uso da 3ª pessoa, os alunos mesmo referindo-se a eles mesmo usam: “os alunos usam o celular de uma forma errada” (A5), “estão atrapalhando cada vez mais os professores nas explicações e os próprios alunos em sua aprendizagem” (A3).

Para o desenvolvimento das análises vimos a necessidade de categorizar os indícios de autoria que nos ajudariam a definir a presença ou ausência de autoria nos textos dissertativos-argumentativos, assim concentraríamos, na verdade, em analisar tais indícios.

Para tanto, pensamos em um quadro que proporcionasse de maneira abrangente analisar os textos do *corpus*, os itens propostos em tal tabela seguem o aporte teórico que utilizamos na seção 4 referente às teorias sobre autoria de Foucault, Bakhtin e Pêcheux não temos o objetivo de definir, com objetividade, “se”, “quando” e “como” pode-se arriscar a afirmar que determinado texto tem ou não autoria. O que propomos, como citamos a pouco, é analisar indícios, visto que afirmar que um texto tem ou não autoria vai além da aplicação da tabela sugerida.

Tanto as características discursivas de autoria quanto os indícios de ausência ou de presença de autoria formam um conjunto de afirmações que podem levar a polêmicas de ordem teórica, principalmente a relação proposta por nós entre características e indício, podem também levar a uma nova reunião de dados que provoquem uma melhor análise, cabe aqui a afirmação de que levamos em consideração, para estabelecimento dos indícios, a possibilidade existência de um “sujeito perfeito”, um modelo linguístico, que marcaria sempre sua posição discursiva reunindo todos os Indícios de Presença de Autoria relacionados, coisa que acreditamos ser impossível.

Efeturemos a leitura dos textos procurando reconhecer as características discursivas: marcação de um lugar social, dimensão histórica do discurso, posição axiológica, seleção de discurso, responsabilidade pelo enunciado, dimensão dialógica, formação ideológica. Essas características podem se manifestar de forma positiva ou de forma negativa, isso quer dizer, até pela falta elas podem ser marcadas, daí a impressão de que se excluem.

Reconhecida a característica discursiva de autoria, buscaremos a forma positiva ou negativa de manifestação, ou seja, os indícios de presença ou de ausência. Deste trabalho teremos um panorama da autoria em determinado texto, e depois um panorama geral do *corpus*:

Quadro 3- Características Discursivas de Autoria /Indícios de Ausência e Presença de Autoria

<b>Características Discursivas de Autoria</b>	<b>Indícios de Ausência de Autoria</b>	<b>Indícios de Presença de Autoria</b>
1-Marcação de um Lugar Social	1-A/A-Não se reconhece como um enunciado social resultado das relações de poder; 1-A/B-Localiza-seno seu espaço social e tempo histórico; 1-A/C-Demonstra a ilusão ser um indivíduo estático	1-P/A-Mostra certo descontentamento com a estrutura estabelecida; 1-P/B-Produz discursos com trechos característicos de outra formação social; 1-P/C-Demonstra conhecimento das mudanças individuais e sociais.
2-Dimensão Histórica do Discurso	2-A/A-Reproduz discursos históricos, ditos populares, trechos que denotam o senso comum; 2-A/B-Utiliza com frequência os “já-ditos”.	2-P/A-Reproduz discursos inusitados, diferentes, trechos que demonstram senso crítico; 2-P/B-Ressignifica sentidos já estabelecidos por outros enunciadores em outro lugar.
3-Posição Axiológica	3-A/A-Não emite juízo de valor sobre o objeto discursivo.	3-P/A-Organiza e recorta o discurso emitindo juízo de valor; 3-P/B-Posiciona-se axiologicamente frente ao objeto discursivo.
4-Seleção de Discurso	4-A/A-Mistura os discursos e/ou destinatários; 4-A/B-Confunde gêneros discursivos, temáticas e/ou formas composicionais.	4-P/A-Seleciona discursos conforme formação social destinatária; 4-P/B-Escolhe gênero discursivo

		específico de acordo com a temática, estilo e forma composicional.
5-Responsabilidade pelo Enunciado	5-A/A-Não introduz traços próprios e característicos no seu discurso;	5-P/A-Assume a responsabilidade autoral pelo que escreve (assina o texto e o insere na formação social a ser ouvido e respondido); 5-P/B-Marca uma posição ideológica discursiva.
6-Dimensão Dialógica	6-A/A-Seleciona em excesso o interlocutor, restringindo a possibilidade do discurso ser entendido por outros.	6-P/A-Relaciona o seu discurso com outros discursos; 6-P/B-Apresenta trechos identificados como de outrem; 6-P/C-Promove diálogo entre discursos.
7-Formação Ideológica	7-A/A-Identifica-se com a formação discursiva dominante; 7-A/B-Mostra traços de interpelação ideológica; 7-A/C-Reproduz ideias, conceitos, opiniões cristalizadas sobre o objeto discursivo.	7-P/A-Contraria ideias, conceitos e opiniões cristalizadas sobre o objeto discursivo; 7-P/B-Demonstra certo senso crítico quanto ao objeto discursivo.

Por questão de método, analisaremos os textos por características discursivas, iniciando pela marcação de um lugar social. Notamos que o índice 1-A/A ocorre praticamente nos textos de todos os alunos, principalmente como forma de reconhecimento ou aceitação de uma situação social onde alguém proíbe cabendo aos outros a obediência, outra relação de poder expressa nos textos está na relação professores/alunos e pais/alunos, vejamos alguns casos:

A2: “levar o celular do aluno para a direção caso ele estiver usando o aparelho”

A4: “A lei que proíbe a utilização dos celulares na sala de aula é válida”

A17: “os professores tem direito sim de tomar algumas decisões drásticas”

A definição dos lugares sociais no ambiente escolar reproduz uma realidade social maior de subordinação dos indivíduos a uma estrutura, os alunos, em sua maioria, reconhecem em seus textos tal situação, o que vemos com naturalidade sabendo da forma como está organizado o ambiente escolar.

Em alguns textos também vimos o índice 1-P/A, quando trazem a questão dos alunos não respeitarem a proibição ou não respeitarem os professores:

A1: “alguns sempre vai dar um jeito para usar escondido”

A8: “Quem nunca ouviu falar que tudo que é proibido é mais gostoso.”

A12: “mesmo que o professor proíba o uso do celular os alunos usarão escondido”

A15: “eles nunca obedecem, fazem gracinha com a cara deles, não estão nem aí com a escola”

A16: “se é uma regra talvez possa quebrá-la”

Finalizando sobre a característica discursiva da marcação de um lugar social vimos que os textos não trazem discursos que denotam os indícios 1-P/A, 1-P/B e 1-P/C isso faz com que os textos mostrem o que localizado espaço social e tempo histórico se esperava encontrar.

A respeito da característica discursiva dimensão histórica do discurso, percebemos em todos os textos os indícios 2-A/A e 2-A/B, mostrando o quanto de senso comum e já-ditos são utilizados em todos os textos, só para exemplificar, destaca-se os alunos:

A1: “em sala de aula, que é um lugar para aprender coisas importantes”, “o celular em sala de aula prejudica o aprendizado”, “a tecnologia está evoluindo rápido”, “o celular tem muitas utilidades”

A3: “estão atrapalhando cada vez mais os professores nas explicações e os próprios alunos em sua aprendizagem.”

A4: “acabam usando-o de forma inadequada atrapalhando seu aprendizado”, “o celular tornou-se uma ferramenta de suma importância na vida das pessoas”

A5: “Ele é considerado tão útil nas suas vidas que são incapazes de viverem sem.”

A13: “Hoje em dia, o aparelho celular é indispensável na vida do ser humano.”

Para a característica discursiva dimensão histórica do discurso, observamos que os alunos não apresentam trechos com Indícios de Presença de Autoria 2-P/A e 2-P/B, demonstrando a dificuldade dos alunos autores em produzir discursos inusitados e diferentes e de ressignificar sentidos já estabelecidos.

Sobre a característica discursiva posição axiológica, percebemos certa facilidade em emitir juízo de valor sobre o objeto discursivo no caso, o celular, a proibição do uso do celular ou sobre a lei que proíbe. Podemos ver em todos os textos algumas ocorrências, como por exemplo dos alunos:

A1: “Proibir o celular em sala de aula é válido”, “A questão do uso do celular é bastante complicada”

A4: “acabam usando-o de forma inadequada”, “apesar de ser um assunto muito polêmico, talvez proibir seu uso não seja o único caminho”

A5: “Os alunos usam o celular de uma forma errada”

A7: “Portanto a proibição do uso do celular no ambiente escolar é válida”

A8: “Portanto a proibição do uso do celular no ambiente escolar não é válida”

A18: “Os professores alegam que há desinteresse nas aulas, o que de fato é preocupante”

Concluindo sobre esta característica, pensando que como um dos objetivos do texto seria o posicionamento dos alunos sobre a lei que proíbe o uso do celular, levantamos que em 10(dez) textos, ou seja, 50% do total expressaram opinião favorável à proibição a lei e 7 (sete) textos, ou 35% do total foram contra a proibição, sobrando 3 (três) textos, 15% de textos que não se decidiram sobre a proibição do uso dos celulares na escola. Assim, notamos que o que



ficou claro não é a falta de um posicionamento axiológico por parte dos alunos mas sim a fundamentação argumentativa para colocá-lo em prática.

A seleção de discurso é a característica discursiva que apresenta, em seu todo, os indícios de presença de autoria com maior facilidade visto que nos textos analisados não vimos a dificuldade de escolha do gênero discursivo específico de acordo com a temática, estilo e forma composicional. Os alunos cumpriram o objetivo de seleção de discurso apropriado.

A característica discursiva responsabilidade pelo enunciado foi analisada conforme a tabela 4 buscando verificar a originalidade e principalmente a responsabilidade. Os indícios 5-P/A e 5-P/B foram difíceis de serem marcados nos textos em questão, talvez em razão do nível escolar, talvez pela temática abordada. O que notamos foi o uso, em excesso podemos dizer, de trechos e argumentos retirados dos textos de apoio, como citamos anteriormente em torno de 90% dos textos analisados encontramos os argumentos que seguem, divididos em dois grupos. Argumentos a favor da proibição: acabar com a fofoca e o troca-troca de torpedos; o celular atrapalha o aprendizado e dispersa atenção do professor e dos alunos; professores reclamam em relação ao uso do celular. Argumentos contra a proibição: os pais tem necessidade de monitorar os filhos por causa da violência; a escola possui telefone fixo e orelhão; com a censura perde a educação e perde a sociedade; a escola não pode proibir um meio de comunicação que cada vez mais vai adquirir importância na sociedade; a escola deve educar o uso, transformar o celular em ferramenta didática.

Dessa situação podemos perceber que são raras as ocorrências dos indícios de presença de autoria referentes à característica discursiva responsabilidade pelo enunciado. Podemos supor que contribuíram para que os alunos não se apresentassem como “responsáveis pelos textos” o seu nível escolar, a temática apresentada e a presença dos argumentos já prontos nos textos de apoio.

Entre as características discursivas apresentadas a dimensão dialógica foi a mais frequente, a forma composicional do uso da terceira pessoa verbal contribuiu para que os alunos apresentassem trechos identificados como de outrem e até, às vezes, promovessem o diálogo entre discursos (6-P/B, 6-P/C), como podemos notar:

A1: “eles querem saber tudo o que acontece no mundo virtual”, “Mas muitos alunos não aceitam”

A2: “Constantemente os profissionais da educação reclamam e tentam das penalizações para ver se o hábito melhora.”

A4: “os educadores devem parar de ver essa tecnologia como uma coisa ruim”, “Os opositores a essas medidas defendem que a própria sociedade é que perde com a proibição”

A10: “pois eles não admitem que estão errados”

A14: “Os que não concordam com o uso do celular no ambiente escolar defendem a tese de que o uso do celular é prejudicial ao aprendizado.”

A18: “Os professores alegam que há desinteresse nas aulas, o que de fato é preocupante”

Consideramos a característica discursiva formação ideológica como a mais determinante e constituinte da autoria, veremos, para a tentativa de identificação dos indícios, quais formações ideológicas constituíram os sujeitos e sobre quais eles demonstraram certo censo crítico e tentaram contrariar ideias, conceitos e opiniões cristalizadas.

Exclusivamente para esta análise, tentamos definir formações discursivas que funcionariam na contradição, na heterogeneidade e na fluidez que lhe são características, e constituiriam assim uma Formação Ideológica. Estabelecemos então, alguns discursos que estariam dentro do que foi determinado como “o que poderia e o que deveria ser dito” pelos alunos autores dos textos dissertativo-argumentativos.

Com base nisto, a análise desta Característica Discursiva será cumprida com o estabelecimento de um conceito, ideia ou opinião que percebemos como pertencente a uma formação discursiva dominante, seguida da retirada de trechos que servem para mostrara ocorrência dos indícios estabelecidos.

A primeira formação discursiva muito presente nos discursos analisados diz respeito ao modo como os alunos viam a instituição escola:

*A-A escola como um lugar para aprender, a relação escola/garantia de um futuro melhor.*

A1: “principalmente em sala de aula que é um lugar para aprender” (7-A/A, 7-A/B, 7-A/C)

A2: “Portanto deve-se pensar melhor no caso e transformar este vilão em uma coisa boa, que faça um aprendizado divertido e produtivo” (7-P/A, 7-P/B)

A4: “os educadores devem parar de ver essa tecnologia como uma coisa ruim e ensinar os alunos a usá-la de modo correto.” (7-P/A, 7-P/B)

A6: “Portanto a escola deveria buscar de mais recursos tecnológicos para atrair e prender a atenção dos alunos nas aulas,” (7-P/A, 7-P/B)

A7: “Infelizmente a educação em relação ao comportamento de cada pessoa em nosso país está precária.” (7-P/A, 7-P/B)

A9: “pois a escola é um lugar para estudar.” (7-A/A, 7-A/B, 7-A/C)

A11: “e que sejam feitos investimentos na preparação de professores para que seja feito um bom uso desse aparelho, o celular.” (7-P/A, 7-P/B)

A13: “Só assim o ensino terá plena qualidade.” (7-A/A, 7-A/B, 7-A/C)

Observamos que a ideologia de que a escola é um lugar para aprender e de que haveria uma relação intrínseca entre escola e garantia de um futuro melhor é muito presente. Considerando a escola como um Aparelho Ideológico de Estado, lembramos o que dizia Althusser (1974) sobre o funcionamento dos aparelhos ser através da ideologia, e mais, “na

medida em que a ideologia pela qual funcionam é sempre unificada apesar das suas contradições e da sua diversidade” (p.48).

Althusser (1974) chama-nos a atenção ao considerar a escola, pelo tempo de exposição, pela força de pressão, pelo respaldo da sociedade, como o grande e o Aparelho Ideológico de Estado:

Contudo, neste concerto, há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola (p.64).

Nota-se pelos textos, que mesmo alguns alunos reconhecendo as falhas da escola, como a necessidade de reformas educacionais principalmente sobre o uso das novas tecnologias, ainda não escapam da formação ideológica dominante de ver a escola como garantia de um futuro melhor. Althusser (1974), falando da visão das pessoas a respeito da escola, alimenta-se assim a “representação ideológica da escola que a torna hoje tão natural, indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos” (p.68), comentário ainda atual, levando como base o trazido em vários textos analisados.

Outra formação discursiva constante encontrada pelos textos representa a maneira como os alunos relacionam-se com a tecnologia, trazida por vezes como uma necessidade:

*B-A necessidade de se estar conectado à evolução tecnológica.*

A1: “porque a tecnologia está evoluindo rápido e eles querem saber tudo o que acontece no mundo virtual” (7-A/A, 7-A/B, 7-A/C)

A2: “A cada dia que passa novos aplicativos e ferramentas são criados para esta tecnologia, o que faz o jovem querer ficar o máximo de tempo possível conhecendo essas novas modalidades.” (7-A/A, 7-A/B, 7-A/C)

A5: “Ele é tão útil nas suas vidas que são incapazes de viverem sem.” (7-A/A, 7-A/B, 7-A/C)

A6: “uma vez que é difícil manter os alunos longe do telefone celular por conta de toda tecnologia que o aparelho oferece” (7-A/A, 7-A/B, 7-A/C)

A8: “O telefone celular está cada vez mais presente na vida de uma pessoa, pela sua tecnologia torna-se tudo muito fácil” (7-A/A, 7-A/B, 7-A/C)

A10: “os alunos não querem estudar, ficam trocando mensagens, usando internet, acessando as redes sociais” (7-A/A, 7-A/B, 7-A/C)

A11: “O celular é uma inovação tecnológica que está cada vez mais presente na sociedade, e que atingiu o ambiente escolar.” (7-A/A, 7-A/B, 7-A/C)

A12: “Como as tecnologias vem evoluindo a cada dia, mais futuramente os celulares se tornarão materiais escolares.” (7-A/A, 7-A/B, 7-A/C)

A13: “Hoje em dia, o aparelho de celular é indispensável na vida do ser humano.” (7-A/A, 7-A/B, 7-A/C)

Para a ideia ou conceito de que as pessoas necessitam estar conectadas à evolução tecnológica não encontramos, nos textos analisados, trechos que ousassem contrariar um

discurso tão cristalizado como este. A própria ilusão de que possuir um celular moderno garantiria a inclusão digital também é cristalizada. Percebe-se que tal discurso surge da convivência entre os jovens, onde ter um celular moderno torna-se algo imprescindível, também de um trabalho de mídia pregando a necessidade de se estar “conectado”. Miotello (2005) considera tais relações como momentos propícios para o nascimento dos sistemas de referência,

tal posição manifesta respeito profundo pelos encontros casuais e fortuitos, que se dão no dia a dia, e em qualquer situação, aparentemente sem maiores consequências para o desenvolvimento do pensamento, mas base fundamental para que a ideologia encontre solo propício para sua instalação (p.171).

Não vimos pelos textos nenhum questionamento sobre o fato de que incluir-se nas novas tecnologias seria uma situação mais ampla e ainda inacessível para uma grande parcela da sociedade.

A próxima formação discursiva percebida traz-nos o posicionamento dos alunos como parte de um grupo social, seu reconhecimento como cidadão e as implicações desta situação:

*C-Cidadão como cumpridor das leis e das regras.*

A1: “mesmo proibindo os alunos de usar, alguns vão dar um jeito pra usar escondido” (7-P/A, 7-P/B)

A2: “Perante esses problemas educadores apoiam a lei que proíbe a utilização de celular na sala de aula.” (7-A/A, 7-A/B, 7-A/C)

A4: “Os opositores a essas medidas defendem que a própria sociedade é que perde com a proibição de um meio de comunicação tão importante como o celular.” (7-P/A, 7-P/B)

A5: “achando que são donos de si mesmos desrespeitam as leis” (7-P/A, 7-P/B)

A6: “talvez não haveria uma lei que desse direito aos professores de confiscá-lo e só devolver na presença de um responsável.” (7-A/A, 7-A/B, 7-A/C)

A8: “por mais que os diretores e professores tentem aplicar esta lei, os alunos não conseguem respeitá-la.” (7-P/A, 7-P/B)

A9: “Lei que proíbe a utilização dos celulares na sala de aula é válida.” (7-A/A, 7-A/B, 7-A/C)

A11: “É necessário que esta lei seja revista” (7-P/A, 7-P/B)

A12: “mesmo que o professor proíbe o uso do celular os alunos usarão escondido.” (7-P/A, 7-P/B)

A15: “Criaram a lei com a intenção de proibir esse uso, mas não mudou praticamente nada, pois continuam as mesmas reclamações.” (7-P/A, 7-P/B)

A16: “Se é uma regra talvez possa quebrá-la.” (7-P/A, 7-P/B)

A17: “Todos tinham que respeitar, pois são regras que foram criadas para nosso bem” (7-A/A, 7-A/B, 7-A/C)

A18: “essa lei é válida, pois garante a atenção do aluno ao conteúdo que ele está aprendendo” (7-A/A, 7-A/B, 7-A/C)

A20: “porque amparados pela lei acham que os alunos irão respeitar” (7-A/A, 7-A/B, 7-A/C)

A respeito do discurso que vê o cidadão como fiel cumpridor das leis e das regras notamos que vários textos trazem a imagem dos alunos como indivíduos propensos a desrespeitarem regras, inclusive a questionarem sobre a validade da lei. Foucault (2011) fala das relações de poder que coexistem na sociedade, e como tais relações são estabelecidas, mantidas e também aceitas pelos sujeitos, torna-se importante compreender como o poder historicamente foi constituído, fazendo com que indivíduos vejam que obedecer às leis seja sua obrigação e um meio de se enquadrar aos padrões estabelecidos. Para Foucault o poder não é só centralizado na figura do Estado, mas está em todos os lugares e atravessa todas as relações sociais.

Sobre os trechos analisados vemos muito desta concepção expressa nos momentos em que os alunos explicitam as relações: alunos/professores e cidadãos/leis, mesmo com citados casos de insubordinação, estabelece-se a obediência como normalidade, casos de papéis pré-estabelecidos como diz Foucault (2011)

Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos. (p.39)

A comprovação sobre o estabelecimento dos papéis ou na falta de conhecimento jurídico está no fato de faltarem questionamentos importantes sobre a lei de proibição do uso de celulares nas escolas, como por exemplo: É uma lei federal? É uma lei de qual estado? Já está regulamentada? Quais as punições?

A última das formações discursivas analisada mostra o modo como os alunos se vêem, ou o modo como o discurso dominante deseja que sejam vistos, a irresponsabilidade foi um traço em destaque:

#### *D-A relação jovens/ irresponsabilidade.*

A1: “futuramente aqueles que não obedecerem vão ter muitas dificuldades, porque preferiram perder tempo no celular do que prestar atenção nas aulas.”(7-A/A, 7-A/B, 7-A/C)

A4: “estudantes, como todo mundo, acabam usando-o de forma inadequada, atrapalhando seu aprendizado.”(7-A/A, 7-A/B, 7-A/C)

A10: “pois eles não admitem que estão errados e que os professores é que estão certos.”(7-A/A, 7-A/B, 7-A/C)

A11: “muitos ainda o utilizam para ouvir músicas, tirando a atenção do que realmente importa, que é o aprendizado.”(7-A/A, 7-A/B, 7-A/C)

Para o caso específico da temática proposta notamos que a ideologia de que os jovens seriam irresponsáveis mostra-se dominante, em nenhum texto observamos trechos em

defesa da responsabilidade dos jovens quanto ao uso dos celulares. Trata-se de uma imagem que não surgiu do nada, estabeleceu-se no modo como os jovens estiveram sujeitos às relações sociais por relações de poder desfavoráveis que colocam os adultos como os “responsáveis”, os “experientes”, os “instruídos”, conforme Orlandi (2003), “ela se construiu nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições” (p.42).

Analisando com mais cuidado, pode-se perceber também que a situação retratada no parágrafo anterior garante certa “tranquilidade social”, que talvez de maneira implícita seja percebida pelos jovens como passageira, quer dizer, logo eles também serão adultos, e portanto, mudariam de lado nesta relação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre o Ensino Médio no Brasil vimos que foi notadamente marcado pela dualidade estudo-trabalho, uma marcha histórica de luta classes tomando lado nesta dualidade. De um lado uma maioria de indivíduos com dificuldades em serem assistidos nos seus direitos básicos de cidadãos e vislumbrando na conclusão do Ensino Médio uma mudança de situação social, de outro lado uma elite privilegiada dona dos meios de produção que via no Ensino Médio uma etapa de estudo de uma preparação intelectual visando a garantir a manutenção de certa estrutura.

É inegável que mudanças positivas ocorreram, entre elas o acesso ao nível superior que ficou facilitado, mas agora o Ensino Médio expressa mais uma subordinação aos interesses do mercado internacional por uma mão de obra qualificada. Vemos hoje o ENEM funcionando como um sistema para cortar o acesso ao nível superior, aos concluintes do Ensino Médio, quando não conseguem a nota de corte para determinado curso, fica a impressão de que não aproveitaram a oportunidade dada.

A respeito das hipóteses sugeridas no início da pesquisa, procuramos uma relação entre a situação a que os alunos do Ensino Médio estão sujeitos, as dificuldades de utilização de estratégias discursivas adequadas e os problemas em se colocarem como autores críticos.

Retomando as seis hipóteses apresentadas no início do presente trabalho, pode-se agora refletir sobre elas, verificar a confirmação ou não das mesmas ou até mesmo descartar uma ou outra. Percebemos que a argumentação perpassa todo o uso da linguagem e compõe um fator importante da coerência discursiva, visto que ela pressupõe um trabalho complexo de encadeamento estruturado de argumentos para influenciar o leitor sobre o objetivo proposto pelo texto.

O trabalho de organização das estratégias discursivas é fundamental para se conseguir a argumentação e que pelos textos analisados os alunos autores desenvolvem textos sem traçar estratégias discursivas definidas. Se a ausência do uso de tais estratégias dá-se em razão do desconhecimento de técnicas específicas, não podemos afirmar, pois por opção, os alunos podem ter descartado o uso.

A respeito da hipótese apresentada, de que a convivência dos alunos com textos que privilegiam o embasamento em argumentos sólidos influenciaria o desenvolvimento de uma argumentação eficiente pode ser confirmada, pois notamos o quanto de argumentos dos textos de apoio eles reutilizaram, ampliando tal comportamento com a noção de arquivo, vê-se que oferecer textos com embasamentos sólidos contribuiria para a formação de um arquivo a ser acessado quando houvesse necessidade. Como proposta pedagógica, destaca-se a importância

de se investir na circulação de textos com estruturas mais complexas, cujo convívio, interpretação, e até produção poderá levar os alunos a terem uma postura crítica em relação à situação social, principalmente a respeito das mais variadas manobras discursivas.

Considerando a condição de assumir a posição-autor como sendo a situação em que o produtor de texto reuniria um grande número de Características Discursivas elencadas no quadro 3, tem-se confirmada a hipótese apresentada: os alunos produtores dos textos analisados teriam dificuldades em assumir a posição-autor. Percebemos isso pelo levantamento dos Índícios de Presença de Autoria, onde encontramos poucos textos apresentando as Características Discursivas de Autoria, com exceção para a Característica Discursiva de Autoria Dimensão Dialógica que vimos na grande maioria dos textos.

Confirmamos a hipótese de que haveria relação estreita entre as dificuldades de organizar a argumentação e a dificuldade de se colocar como autor, pois ficou claro que o posicionamento como autor fica facilitado quando se domina as estratégias retórico-discursivas adequadas, já que a persuasão é o objetivo de todo discurso e “os argumentos são de fundamental importância para a construção de qualquer discurso persuasivo” (Pimentel, 2014,p.80).

Pela teoria apresentada, de Pêcheux (2009), quando afirma que o lugar do sujeito não é vazio, sendo preenchido por aquilo que ele designa de forma-sujeito, ou sujeito do saber de uma determinada Formação Discursiva, de Foucault (1987) quando diz que as posições de sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos, e também de Bakhtin (2011) quando assinala que ao enunciar-se como autor, mobilizar linguagens, situando-se em determinado tempo e espaço, o falante recorre a um grupo de já-ditos. E também entendendo o lugar social como uma representação imaginária ou uma posição ocupada por indivíduos na estrutura da formação social. Notamos que os textos dissertativos-argumentativos produzidos pelos alunos são projeções dos lugares sociais pré-definidos como: jovens, estudantes, classe média-baixa, interessados pelos aparelhos celulares, pouco dedicados à escola, pouco senso crítico.

Sobre a hipótese de que o momento histórico do Ensino Médio (contexto escolar) definiria o sujeito-aluno, e por consequência uma pretensa autoria nos textos dissertativo-argumentativos, vimos tratar-se de uma afirmação óbvia, a influência do contexto sobre o sujeito, o sujeito é constituído pelo contexto. O que ficou demonstrado, pelas análises, foram alguns traços que poderiam caracterizar os textos como textos específicos produzidos por alunos do Ensino Médio, como por exemplo, o nível do vocabulário, a alusão à relação professor/aluno, referências à tecnologia e ao momento educacional.



Constatamos que as condições oferecidas pela escola investigada, no momento da produção textual, interferiram na construção da imagem sobre o objeto discursivo, ocorrendo uma privação das condições de produção e o estabelecimento de uma relação de poder, que condicionou o aluno para que o mesmo construísse e defendesse (argumentasse) um sentido para o objeto discursivo de acordo com suas condições sócio-histórica-ideológicas, como consequência disto, ocorreu a ausência da disputa pelo objeto discursivo, deixando o aluno sujeito às ideologias dominantes.

Finalmente, consideramos que pesquisas como esta podem contribuir para ampliar as discussões sobre a circulação de textos no ambiente escolar, também propor reflexões a respeito do trabalho com as estratégias discursivas e a possibilidade do desenvolvimento do senso crítico cidadão nos alunos.

## 6 REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suárez. *A Arte de Argumentar, gerenciando razão e emoção*. Cotia-SP: Atelie Editorial, 2001.
- ANDRADE, Eduardo de Carvalho & SOIDA, Ivan Akio Itocazo. *O ranking das escolas de ensino médio baseado no ENEM é confiável?* InsperWorkingPaperWPE: 283/2012.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1974.
- ALTHUSSER, Louis. *Resposta à John Lewis*. In: *Posições I*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978. (Biblioteca de Estudos Humanos, Série Posições Ideológicas)
- ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. 15. ed. São Paulo: Ediouro, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARROS, D. L. P. *Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso*. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Editora Brasilense, 1988.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral*. 2. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 7 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- BRASIL. Parecer n° 76/75, de 23 de janeiro de 1975. Do CFE. *O ensino de 2º grau na Lei 5.692/71*. Rio de Janeiro, 1975.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999b.
- CARVALHO Frederico Zeymer Feu. *O sujeito do discurso: Pêcheux e Lacan*. 2008. 265 f. Tese de Doutorado. Universidade federal de Minas Gerais.
- CHARAUDEAU, Patrick & MINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. 2. ed. Coimbra: Armenio Amado, 1978.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *A presença da pedagogia: teoria e prática da ação sócio-educativa*. 2 ed. São Paulo: Global Instituto Ayrton Senna, 2001.
- DEFFUNE, Deisi & DEPRESBITERIS, Léa. *Competências, habilidades e currículos da educação profissional: crônicas e reflexões*. São Paulo: SENAC São Paulo, 2000.

- FARACO, C. A. *Autor e autoria*. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *A história da loucura na idade clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor*. Portugal: Veja/Passagens, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 21 ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.
- HALLIDAY, Tereza Lúcia. *O que é retórica*. São Paulo: Brasiliense, 1990. (Coleção primeiros passos)
- HYMES, D. H. *Acerca de la competencia comunicativa*. In: LLOVERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos em La enseñanza de lenguas extranjeras*. Madri: Edelsa, 1995, p. 27-46.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Exame Nacional do Ensino Médio: Documento Básico 2000*. Brasília: INEP, 1999.
- JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. *A pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio*. In: AZEVEDO, José Clovis de. & REIS, Jonas Tarciso (orgs). *Reestruturação do ensino médio : pressupostos teóricos e desafios da prática*. 1. ed. — São Paulo : Fundação Santillana, 2013.
- KOCH, I. G. V. e TRAVAGLIA L. C. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- KUENZER, A.. *O Ensino de 2º Grau: O trabalho como princípio educativo*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- KUENZER, A.(Org.) *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000a.
- LIMA, Eliane Mello. *Modalização e subjetividade em editoriais: estratégias persuasivas da enunciação*. 2010.132 f. Dissertação(Mestre em Letras Vernáculas). Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2010.

LIMA, Marcos Aurélio de. *A retórica em Aristóteles: da orientação das paixões ao aprimoramento da eupraxia*. Natal: IFRN, 2011.

LOPES, Edward. *Fundamentos da Linguística Contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1995.

MACEDO, Lino de. *Eixos teóricos que estruturam o ENEM: conceitos principais*. Brasília: MEC/INEP, 1999.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes/ Editora da Unicamp, 1989.

MIOTELLO, Valdemir. *Ideologia*. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

MUSSALIN, F. *Análise do discurso*. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (Orgs.). *Introdução À lingüística: domínios e fronteiras*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M.. *Ensino Médio no Brasil: Determinações Históricas*. Publ. UEPG Ci. Hum. Ci. Soc. Apl. Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007.

ORLANDI, Eni. *Segmentar ou recortar? In: GUIMARÃES, Eduardo (org.) Lingüística: Questões e Controvérsias*. Série Estudos, nº10, Uberaba: Fiube, 1984.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas-SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. 9.ed. Campinas-SP: Editora Cortez, 2012.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4ª edição. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso, uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2009.

PERELMAN, Chaim& OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado de Argumentação, A Nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a.

PIMENTEL, Marília. *Livros de Autoajuda Adaptados ao Público Infantojuvenil: Estratégias Linguístico-discursivas*. Jundiaí: Paco Editorial:2014.

REBOUL, Oliver. *Introdução à retórica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, 1997.

SAVIANI. Dermeval. *Saber escolar, currículo e didática*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

STÁLIN, I. V. ensaio (12 de Setembro de 1938), e incluído no IV capítulo da História do Partido Comunista da URSS (bolchevique), obra publicada em [www.hist-socialismo.net](http://www.hist-socialismo.net)

TEIXEIRA, Marlene; FLORES, Valdir. *Linguística da Enunciação: uma entrevista com Marlene Teixeira e Valdir Flores*. ReVEL, v. 9, n. 16, 2011. [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)].